

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGIA  
Departamento de Filología Española I  
(Lengua Española y Teoría Literaria)**



**ANALISIS DE ERRORES, CONTRASTIVO E  
INTERLENGUA, EN ESTUDIANTES  
BRASILENOS DE ESPANOL COMO SEGUNDA  
LENGUA: VERBOS QUE RIGEN PREPOSICION  
Y/O AUSENCIA DE ELLA.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

Maria Esther Arcos Pavón

Bajo la dirección del doctor  
Jesús Sánchez Lobato

**Madrid, 2009**

ISBN: 978-84-692-6743-1



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**ANÁLISIS DE ERRORES, CONTRASTIVO E  
INTERLENGUA, EN ESTUDIANTES  
BRASILEÑOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA  
LENGUA: VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN  
Y/O AUSENCIA DE ELLA.**

**AUTORA**

**María Esther Arcos Pavón**

**DIRECTOR**

**Dr. D. Jesús Sánchez Lobato**

**AÑO 2008**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**ANÁLISIS DE ERRORES, CONTRASTIVO E  
INTERLENGUA, EN ESTUDIANTES  
BRASILEÑOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA  
LENGUA: VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN  
Y/O AUSENCIA DE ELLA.**

**AUTORA**

**María Esther Arcos Pavón**

**DIRECTOR**

**Dr. D. Jesús Sánchez Lobato**

**AÑO 2008**

*A mis padres.*

## AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar me gustaría agradecer la labor de mi director de tesis Dr. D. Jesús Sánchez Lobato, por haber sabido guiarme en todo momento principalmente en las ocasiones de desánimo, y por sus sabios consejos que me han servido y que me servirán de gran utilidad.

A la Dra. D<sup>a</sup>. María Helena Cortés Parazuelos quien me instruyó en el mundo de la investigación académica a través del Máster de *Formación de Profesores Especialistas en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, de la Universidad Complutense de Madrid, no sólo como profesora sino también como directora de mi memoria final.

También me gustaría mencionar a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Entidad de Derecho Público adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a través de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional (SECI) , no solo por el hecho de ser Lectora de español en Brasil a través de dicha institución, sino también por la oportunidad que ha supuesto disfrutar de una beca de tres años para la elaboración de esta tesis.

Quisiera agradecer la ayuda prestada del Departamento de Relaciones Externas (DRE) de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas) de Brasil, al igual que a la Facultad de Letras de la misma Universidad, en especial al director el profesor D. Carlos de Aquino Pereira por compartir su gran cultura conmigo y sus conversaciones tan productivas.

Agradezco también al Laboratorio de Informática del Centro de Lenguaje y Comunicación (CLC) de la PUC-Campinas por la elaboración de las plantillas informáticas basadas en los cuestionarios de esta tesis, para la obtención de los porcentajes y así, poder realizar un análisis posterior. Me gustaría mencionar especialmente a D. Denis Vilas Boas Queiroz por la dedicación de su tiempo en la creación no solo de dichas plantillas, sino también por su agradable compañía y por resolver en muchos casos mis dudas gramaticales en portugués.

A Miriam Palacios Larrosa, profesora de español de la Universidad Estadual Paulista (UNESP) en Araraquara (Brasil) y Lectora también de la AECID, gracias por el trabajo realizado con los cuestionarios en los alumnos del nivel superior. Y gracias a Carlos Ferrer Plaza también profesor de español pero en la Universidad Federal de Viçosa (UFV) en el estado de Minas Gerais (Brasil) y compañero de la AECID, que se encargó de trabajar con el nivel intermedio. A los dos, muchas gracias por la ayuda prestada.

A mis amigos y compañeros de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en especial a Antonio Riutort Canovas, Miriam Saavedra Dapena, Patricia Polo Pina y Vanesa Iribarren Castilla, gracias no solo por tan valiosa amistad sino también por saber estar cuando os necesito.

Al Dr. D. Rafael Leal Arcas, gracias por tan preciados y sabios consejos en la elaboración de una tesis y especialmente, gracias por una amistad sin fronteras entre “país y país”.

Y por último, me gustaría mencionar a mi familia, el pilar de mi vida, porque a pesar de la distancia y de la *saudade*, siempre me han apoyado.

## ÍNDICE.

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
 <b>I. LINGÜÍSTICA COGNITIVA</b> .....	6
1.1. Definición de Lingüística Cognitiva .....	7
1.2. Orígenes y principios teóricos de la Lingüística Cognitiva .....	9
1.2.1. Orígenes .....	9
1.2.2. Principios teóricos de la Lingüística Cognitiva .....	10
1.2.2.1. La Lingüística Generativa y Chomsky .....	10
1.2.2.2. Postulados de la Lingüística Cognitiva .....	16
1.3. La Categorización .....	19
1.3.1. Teorías de la categorización .....	21
1.3.1.1. Teoría de los prototipos .....	21
1.3.1.2. Teoría del nivel básico .....	22
1.4. La Gramaticalización .....	24
1.4.1. El proceso de gramaticalización .....	25
1.4.2. Motivos de gramaticalización .....	26
1.5. Metáfora y metonimia .....	28
1.5.1. Metáfora .....	28
1.5.1.1. Metáforas conceptuales .....	29
1.5.1.2. Metáforas de imagen .....	30
1.5.2. Metonimia .....	31
1.5.3. Diferencias entre metáfora y metonimia .....	31
1.6. Monosemia, polisemia y homonimia .....	32
1.6.1. Monosemia .....	32
1.6.2. Polisemia .....	33
1.6.3. Homonimia .....	33
1.7. Semántica cognitiva .....	34
1.7.1. La cognición en la semántica .....	35
1.7.2. Imágenes y construcciones .....	36



1.8. La Lingüística Cognitiva desde la enseñanza de segundas lenguas .....	37
1.8.1. Los procesos cognitivos en la L2 .....	41
1.8.2. La edad .....	44
1.8.3. Los procesos orécnicos .....	47
 <b>II. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA (L2) / LENGUA EXTRANJERA (LE) .....</b>	 49
2.1. Definición de Lingüística Aplicada .....	50
2.2. Conceptos básicos .....	56
2.2.1. Términos subjetivos y objetivos .....	56
2.2.2. Aprendizaje y adquisición .....	59
2.3. La adquisición de una lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE) .....	61
2.3.1. Teorías sobre la adquisición de lenguas .....	62
2.3.1.1. Teorías nativistas .....	62
2.3.1.2. Teorías ambientalistas .....	64
2.3.1.3. Teorías interaccionistas .....	66
2.3.2. El proceso de aprendizaje de una L2 .....	68
2.3.2.1. Factores individuales .....	69
2.3.2.1.1. La <i>edad</i> .....	69
2.3.2.1.2. La <i>aptitud</i> .....	71
2.3.2.1.3. La <i>inteligencia</i> .....	72
2.3.2.1.4. La <i>personalidad</i> .....	73
2.3.2.1.5. La <i>actitud</i> .....	75
2.3.2.2. Factores internos .....	76
2.3.2.3. Factores externos .....	77
2.3.2.3.1. El <i>input</i> .....	78
2.3.2.3.2. El <i>output</i> .....	81

2.3.2.3.3. La <i>instrucción formal</i>	81
2.3.3. Aportaciones de la Psicolingüística	83
2.3.4. Aportaciones de la Sociolingüística	90
2.3.4.1. <i>Etnografía de la comunicación</i>	95
2.3.4.2. <i>Sociología del lenguaje</i>	96
2.3.4.3. <i>Variacionismo</i>	98
2.3.4.4. <i>Lenguas en contacto</i>	100
2.3.5. Recursos en la enseñanza de lenguas	102
2.4. La Lingüística Contrastiva	105
2.4.1. Definición de Lingüística Contrastiva	106
2.4.2. Lingüística Contrastiva: teoría y práctica	110
2.5. Análisis Contrastivo	112
2.5.1. Definición de Análisis Contrastivo	112
2.5.2. Origen de Análisis Contrastivo	114
2.5.3. Hipótesis y modelos del Análisis Contrastivo	116
2.5.3.1. La Interferencia	118
2.6. Análisis de Errores	121
2.6.1. Origen	121
2.6.2. Del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores	122
2.6.3. Definición de error	125
2.6.4. Las causas y la corrección del error	127
2.7. La Interlengua	130
2.7.1. Definición de Intelengua	130
2.7.2. Características de la Interlengua	133
2.7.3. Fossilización	137
2.7.4. Estrategias de aprendizaje	142
2.7.5. Estrategias de comunicación	145
2.8. Transferencia del portugués al español	148
2.8.1. El concepto de transferencia	148
2.8.2. La transferencia lingüística	149

2.8.3. Lengua materna (portugués) y transferencia a L2 (español) ...	151
<b>III. METODOLOGÍA</b> .....	156
3.1. Conceptos básicos .....	157
3.1.1. Lingüística Contrastiva .....	157
3.1.2. Análisis Contrastivo .....	158
3.1.3. Análisis de Errores .....	161
3.1.4. Interlengua .....	162
3.2. Cuestionarios .....	164
3.2.1. Tipo de metodología .....	164
3.2.2. Estructura de los cuestionarios escritos .....	164
3.2.2.1. Nivel Elemental .....	167
3.2.2.2. Nivel Intermedio .....	169
3.2.2.3. Nivel Superior .....	171
3.2.3. Estructura de los cuestionarios orales .....	173
3.2.3.1. Nivel Elemental .....	173
3.2.3.2. Nivel Intermedio .....	175
3.2.3.3. Nivel Superior .....	177
3.3. Análisis Contrastivo entre la L1 (portugués) y la L2 (español).	
Verbos que rigen preposición y / o ausencia de ella .....	179
3.3.1. Definición de preposición .....	179
3.3.2. Tipos de preposiciones .....	181
<b>IV. ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA DE LOS CUESTIONARIOS</b> .....	187
4.1. Cuestionarios. Parte escrita .....	188
4.1.1. Nivel Elemental .....	188
4.1.1.1. Datos sobre los informantes .....	188
4.1.1.2. Análisis de Errores e Interlengua .....	192
4.1.1.2.1. Gráficos generales .....	192

4.1.1.2.2. Gráficos individuales .....	194
4.1.2. Nivel Intermedio .....	220
4.1.2.1. Datos sobre los informantes .....	220
4.1.2.2. Análisis de Errores e Interlengua .....	224
4.1.2.2.1. Gráficos generales .....	224
4.1.2.2.2. Gráficos individuales .....	226
4.1.3. Nivel Superior .....	252
4.1.3.1. Datos sobre los informantes .....	252
4.1.3.2. Análisis de Errores e Interlengua .....	256
4.1.3.2.1. Gráficos generales .....	256
4.1.3.2.2. Gráficos individuales .....	259
4.2. Cuestionarios. Parte oral .....	286
4.2.1. Transcripciones fonéticas .....	286
4.2.1.1. Nivel Elemental .....	287
4.2.1.1.1. Ficha técnica .....	287
4.2.1.2. Nivel Intermedio .....	292
4.2.1.2.1. Ficha técnica .....	292
4.2.1.3. Nivel Superior .....	297
4.2.1.3.1. Ficha técnica .....	297
4.2.2. Análisis de Errores e Interlengua .....	302
4.2.2.1. Nivel Elemental .....	303
4.2.2.1.1. Gráfico general .....	303
4.2.2.1.2. Gráficos individuales .....	303
4.2.2.2. Nivel Intermedio .....	306
4.2.2.2.1. Gráfico general .....	306
4.2.2.2.2. Gráficos individuales .....	307
4.2.2.3. Nivel Superior .....	310
4.2.2.3.1. Gráfico general .....	310
4.2.2.3.2. Gráficos individuales .....	311
4.3. Conclusiones .....	314

<b>V. PROPUESTA DIDÁCTICA</b> .....	319
5.1. Nivel Elemental .....	320
5.2. Nivel Intermedio .....	322
5.3. Nivel Superior .....	324
 <b>CONCLUSIÓN</b> .....	 326
 <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	 334
Bibliografía Específica .....	334
Manuales de E/LE .....	359
Diccionarios .....	360

## INTRODUCCIÓN.

Esta tesis tiene como objetivo, en primer lugar un estudio contrastivo entre el portugués y el español, seguido de un análisis de errores y de interlengua, en alumnos universitarios brasileños que estudian el español como segunda lengua. El estudio de esta tesis se centra principalmente en aquellos verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella.

Aunque no es el primer estudio contrastivo portugués-español, puesto que los trabajos sobre este tema comenzaron a proliferar quince años atrás aproximadamente, creemos interesante aportar una nueva perspectiva ya que la enseñanza del español en Brasil ha aumentado considerablemente en los últimos años por diversas razones, especialmente por cuestiones políticas y económicas en relación a los países de América del Sur. Este dato es relevante ya que implica una demanda importante de la lengua española y por tanto de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.

Este trabajo está compuesto por cinco capítulos, de los cuales encontramos que:

- El primer y segundo capítulo corresponden a una breve base teórica. Así, en el **Capítulo I**, dedicado a la **Lingüística Cognitiva**, el objetivo fundamental es mostrar no sólo la importancia que adquiere la Lingüística Cognitiva en la enseñanza y aprendizaje de lenguas sino también las ventajas que ofrece la gramática cognitiva para poder elaborar una gramática pedagógica de español como lengua extranjera. Es decir, se trata de ver como la lengua se compone de relaciones simbólicas, esto es, relaciones entre significante y significado, por ende, toda forma léxica, morfológica, etc., está automáticamente asociada a un significado. No obstante, en el mismo capítulo, a partir de una definición de lo que consideramos Lingüística Cognitiva, ofrecemos un periplo sobre cuestiones asociadas a la misma, como la Categorización, Gramaticalización, Metáfora y Metonimia, Monosemia, Polisemia y

Homonimia. Además, dedicamos un apartado a la Semántica Cognitiva y por último nos centramos en una Lingüística Cognitiva desde la enseñanza de lenguas donde analizamos no sólo los procesos cognitivos en una segunda lengua sino también los procesos oréticos en los que intervienen factores emocionales y afectivos o la ansiedad entre otros. Por tanto, la Lingüística Cognitiva se diferencia de otros modelos en el hecho de que los signos lingüísticos reflejan distinciones de perspectiva o de imagen cuya finalidad es “estructurar con formas alternativas una misma escena” (Castañeda Castro, 2004).

**El Capítulo II, La Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda (L2) / Lengua Extranjera (LE)**, no sólo es más extenso que el anterior capítulo sino que, además, aporta diversas definiciones y teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. En este sentido, se estudia el proceso de aprendizaje de la L2 desde varios puntos de vista diferentes: desde los factores individuales (como la *edad*, *aptitud*, *inteligencia*, *personalidad* y *actitud*), desde los factores internos (tienen que ver con el conocimiento del mundo que posee el individuo entre otras cuestiones); y, desde los factores externos (el *input*, *output* y la *instrucción formal*). Se tienen en cuenta las aportaciones de la Psicolingüística y de la Sociolingüística en la Lingüística Aplicada mencionando también los recursos de los que disponemos en la actualidad para la enseñanza de una L2.

Posteriormente ofrecemos un resumen de la Lingüística Contrastiva, aportando definiciones y teorías. Del estudio de la Lingüística Contrastiva pasamos al Análisis Contrastivo y al Análisis de Errores. Dedicamos también un apartado al proceso de Interlengua en estudiantes de una L2 y por último, cometamos las posibles transferencias que se dan entre el portugués, entendiendo éste como la lengua materna, y el español (como segunda lengua).

- La **Metodología** corresponde al **Capítulo III**. En el mismo partimos de la base de conceptualización de los términos que pondremos en práctica a la hora de analizar los cuestionarios escritos y orales. No obstante, este capítulo trata de aportar toda la información posible partiendo de un estudio contrastivo entre el portugués y el español en aquellas estructuras que poseen un verbo que puede o no regir preposición, al mismo tiempo que presentamos la definición de “preposición” y sus tipos o/y lo que consideramos preposición en este estudio.  
Los cuestionarios (escritos y orales) se dividen en tres niveles: elemental, intermedio y superior. Ofrecemos también un análisis de los cuestionarios tanto escritos como orales, junto con una muestra representativa donde mostramos el tipo de encuestas que son, como por ejemplo: su elaboración, el tipo de informante, qué tipo de tareas desempeñan, etc.
- En cuanto al **Capítulo IV, Análisis de Errores e Interlengua de los Cuestionarios**, es un capítulo que está dedicado exclusivamente al análisis de los resultados obtenidos de los cuestionarios escritos y orales. En ambos casos presentamos varios tipos de gráficos, aquellos que engloban todo un ejercicio (o una parte del cuestionario), y aquellos que representan de forma individual cada cuestión. De esta forma se nos permite observar por medio de porcentajes el índice de errores y de aciertos cometidos por los estudiantes. Con respecto a la parte oral, ofrecemos en primer lugar una ficha técnica informativa general sobre cada nivel y a continuación una transcripción fonética de las entrevistas grabadas para poder elaborar posteriormente los gráficos y representar los aciertos y errores. De esta manera podremos evaluar no solo el tipo de error cometido sino también el proceso de interlengua a lo largo del aprendizaje del español como segunda lengua. No obstante, creemos conveniente aportar una conclusión general de todo este capítulo



destacando los tipos de errores más comunes en cada nivel y principalmente en qué tipos de estructuras se dan esos errores, ya que así, se permite la observación de la repetición de determinados errores en el mismo contexto de uso de una estructura concreta en todos los niveles. Un ejemplo de esto se da con la perífrasis verbal “ir + a + infinitivo” donde la tendencia de los informantes es la de omitir la preposición “a” como consecuencia de la influencia materna y por tanto, considerada una transferencia.

- El último capítulo, **Capítulo V**, lo hemos titulado **Propuesta Didáctica**, puesto que es meramente una breve proposición didáctica con el fin de implementar el aprendizaje y la enseñanza del español en alumnos brasileños. Para elaborar esta propuesta didáctica nos hemos basado principalmente en los cuestionarios utilizados en el capítulo anterior, ya que las preposiciones y sus valores (analizados en el *Capítulo III, Metodología*), que en un primer momento pueden ser más problemáticas para los alumnos suelen servir de gran ayuda a los profesores para la elaboración de actividades y/o ejercicios mucho más específicos para dichos estudiantes. De este modo, el objetivo principal es focalizar aquellas estructuras que contienen o no preposición tanto en la L1 como en la L2 desde una perspectiva contrastiva, para que el profesor los tenga presentes a la hora de impartir clase a brasileños.

Así, en estas propuestas didácticas destinadas a varios niveles, esto es, nivel elemental, intermedio y superior, intentan desarrollar una parte gramatical, una escrita y una parte oral o de conversación, donde se ponen en práctica aquellas estructuras formadas por verbos que rigen o no preposición en la lengua meta, es decir, el español.

Por último, finalizamos este trabajo con una conclusión que resume de forma general de todos los capítulos desarrollados y principalmente se centra en

el proceso de toda la investigación práctica, es decir, en los capítulos III, IV y V. No obstante, este trabajo cuenta con un anexo, denominado Anexo I, que contiene todas aquellas encuestas escritas por los informantes de los distintos niveles.

## **I. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.**

## I. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.

En este primer capítulo pretendemos ofrecer una breve visión de la Lingüística Cognitiva comenzando por su definición y orígenes, recordando la influencia de las teorías de Noam Chomsky, y, a su vez, tratando los aspectos más relevantes que la integran como el proceso de categorización, gramaticalización, metáfora y metonimia, monosemia, polisemia y homonimia y la importancia de la semántica cognitiva.

Finalmente, dedicamos un apartado a la Lingüística Cognitiva desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas, con el fin de que pueda servir de introducción para el segundo capítulo de este trabajo y así facilitar su comprensión.

### 1.1. Definición de Lingüística Cognitiva.

Teniendo en cuenta que es una ciencia relativamente reciente<sup>1</sup>, entendemos por Lingüística Cognitiva<sup>2</sup> el estudio interdisciplinar de la lingüística y de la psicología cognitiva. Augusto Soares da Silva (1997) la define como:

*A Lingüística Cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem*

---

<sup>1</sup> La Lingüística Cognitiva surgió a finales de los años setenta y principios de los ochenta, aunque el gran desarrollo no se dio hasta 1990.

<sup>2</sup> Según el *Diccionario de Lingüística Moderna* (2204: 385) define Lingüística Cognitiva como “una corriente lingüística desarrollada y progresivamente articulada desde finales de los setenta (Langacker, 1996) que tiene en R. Langacker (1987, 1991) uno de sus más conocidos e influyentes representantes. Enfatiza el papel del lenguaje como instrumento para simbolizar las conceptualizaciones por medio de secuencias fonológicas. La gramática, en consecuencia, se considera un repertorio de unidades simbólicas en que se vinculan, por relaciones simbólicas, las unidades semánticas y las unidades fonológicas. Esta concepción de la gramática implica rechazar la separación de niveles en la descripción lingüística; desde el punto de vista de Langacker, el léxico, la morfología y la sintaxis no constituyen componentes directos, sino que forman un *continuum* [...]”

*são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceitual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.*

Augusto Soares da Silva (1997: 1)

La Lingüística Cognitiva<sup>3</sup> es el estudio del lenguaje que integra la lengua en el sistema cognitivo general del ser humano y donde la Psicolingüística, la Sociolingüística y la Etnología juegan un papel relativamente importante.

Uno de los objetivos primordiales de esta investigación será determinar cómo se relacionan los aspectos semánticos y pragmáticos, es decir, los aspectos de significados con los formales como los fonéticos, morfológicos y sintácticos. Por ende, la LC se centra en el estudio de la categorización lingüística, a partir de la teoría de los prototipos, la metáfora, la polisemia, las imágenes mentales, etc.

Cabe destacar que la LC es una corriente emparentada con el funcionalismo y, por tanto, posee un modelo funcional que está basado en el uso porque su fuente principal de datos son las producciones reales en la vida real, así pues, los lingüistas cognitivos defienden la idea de que la función y el significado van a condicionar la forma por lo que el concepto de *función* adquiere una gran relevancia. Les interesa el estudio de la lengua real, de ahí que uno de los objetivos sea el estudio de las construcciones idiomáticas y aquellos fenómenos que Joseph Cuenca (1999: 30) llama “fenómenos que parecen no seguir los principios generales de la gramática”.

En resumen, el cognitivismo se basa en la función, el significado y el uso, lo cual no quiere decir que se desentienda de la forma, puesto que ésta será el vehículo por la que se desarrollarán y concretarán los aspectos del significado en la lengua<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> En adelante, LC

## 1.2. Orígenes y principios teóricos de la Lingüística Cognitiva.

### 1.2.1. Orígenes.

La LC nació en California a finales de los setenta y principios de los ochenta de la mano de George Lakoff, en Berkeley, y de Ronald Langacker, entre otros. Langacker fue uno de los teóricos más conspicuos de la llamada gramática cognitiva, en 1987 publica su famosa obra *Foundations of Cognitive Grammar: Theroretical Prerequisites* (el primero de los dos volúmenes) donde desarrolla el concepto de gramática cognitiva y explica los aspectos concernientes a las categorías y construcciones gramaticales. Langacker partió de las siguientes bases:

- a) el lenguaje forma parte de la cognición humana,
- b) la descripción del lenguaje debe ser natural,
- c) el lenguaje no deja de ser simbólico, es decir, la lengua está formada de símbolos que están asociados a una representación tanto semántica como fonológica,
- d) en el lenguaje las relaciones lingüísticas aparecen de forma graduada,
- e) la categorización se da a base de prototipos, es decir, las unidades en el lenguaje tienen rasgos que forman parte de un conjunto, son unidades flexibles.
- f) No debemos olvidar que el lenguaje es una estructura compleja, por lo que “todo” está relacionado.

Pero Langacker no fue la única figura fundamental del cognitivismo; George Lakoff, que, al igual que el lingüista anterior, inició sus estudios científicos en el marco de la gramática generativa que, por consiguiente, se

---

<sup>4</sup> No olvidemos que la Lingüística Cognitiva también se define como una teoría alternativa al generativismo chomskyano.

convirtió en el punto de partida. Así, trabajó en los presupuestos y marco de la nueva corriente lingüística.

Aunque en realidad tuvimos que esperar hasta el año 1990 para que este marco científico se institucionalizara con la creación de la “International Cognitive Linguistics Association”<sup>5</sup>. Pero no sólo los norteamericanos fueron los únicos representantes, en Europa, de forma paralela, aparecieron interesantes estudios sobre la Lingüística Cognitiva como por ejemplo en Bélgica y en Holanda. Prueba de ello son los trabajos de la belga Brygida Rudzka-Ostyn<sup>6</sup> o de Savas Tsahatzidis<sup>7</sup>.

### 1.2.2. Principios teóricos de la Lingüística Cognitiva.

Para hablar de los principios teóricos que la LC defiende y en los que se basa, debemos anotar una especial mención a la Lingüística Generativa, ya que, como apuntábamos anteriormente, la LC se define como una teoría alternativa a la Lingüística Generativa<sup>8</sup>, y que, además, cuenta con la idea de que “la semántica generativa fue el germen de la Lingüística Cognitiva”, (Joseph Cuenca 1999: 20).

No obstante, cabe decir que la LC se opuso también al estructuralismo de Saussure, corriente lingüística que estudia el lenguaje como un sistema autosuficiente, es decir, con su propia estructura y sus propios principios constitutivos, por tanto, el mundo que representa y cómo concebimos esa realidad se consideran aspectos “extra-lingüísticos”.

#### 1.2.2.1. La Lingüística Generativa y Chomsky.

---

<sup>5</sup> Asociación Internacional de Lingüística Cognitiva, también conocida en la actualidad como AELCO (en España)-SCOLA, de la revista "Cognitive Linguistics" dirigida por Dirk Geeraerts, cuya función es fomentar el estudio y la investigación de la lingüística cognitiva.

<sup>6</sup> Profesora en la Universidad de Leuven en Bélgica. (1988): *Topics in Cognitive Linguistics*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins

<sup>7</sup> (1990): *Meanings and prototypes: studies in linguistic categorization*. London: Routledge.

Las teorías de Noam Chomsky<sup>9</sup>, junto a las de otros teóricos (Gramática Categorial Combinatoria de Szabolcsi 1992, Gramática de Estructura de Frase Guiada por núcleos de Pollard 1984, Semántica de Montague de Hall-Partee 1976 y Gramática de Estructura de Frase Generaliza de Gazdar 1985), convirtieron a éste en el principal fundador de la ya conocida Lingüística Generativa. Estos gramáticos conforman la rama *formalista* y se oponen a la rama *funcionalista* que rechaza los constructos teóricos abstractos.

La razón, para estudiar el lenguaje, la establecía la idea de considerar que el lenguaje “es el espejo del alma”, por ende, la lengua humana se convierte en un sistema con un alto grado de complejidad. Así, el lenguaje es el resultado de la inteligencia humana, creado nuevamente en cada individuo por medio de operaciones que están fuera del alcance de la voluntad o la conciencia. Por esta razón la capacidad cognoscitiva es verdaderamente la característica más notable y distintiva de la especie humana.

Ya el filósofo Aristóteles, en sus escritos, promulgó la idea de que el mundo está estructurado de cierta manera y la mente humana es capaz de percibir esta estructura al ascender desde lo particular hasta la especie, del género a una mayor generalización, lo que lleva a Chomsky (1984: 13) a hablar de la “base de conocimiento preexistente” que define como un requisito previo del aprendizaje, así llega a la conclusión de que tenemos que poseer una capacidad innata para poder alcanzar ciertos estados más evolucionados del conocimiento, que provienen de la percepción sensorial. Lo que podemos saber está determinado por los “modos de concepción que hay en el entendimiento”, por tanto, lo que sabemos o lo que llegamos a creer depende de las experiencias específicas que evoca en nosotros el sistema cognoscitivo.

Conforme a esta teoría, el conocimiento consiste en avivar y excitar las potencias internas activas de la mente, es decir, el ojo humano percibe una

---

<sup>8</sup> Recordemos que Lakoff y Langacker dieron sus primeros pasos en la gramática generativa.

<sup>9</sup> Cabe aclarar que la obra de Chomsky en torno a temas de política internacional es también abundante, pero, debido a que queda fuera de este estudio, no haremos referencia a ella. Para



realidad; pero la mente puede comparar, analizar, ver las relaciones de causa y efecto, las simetrías, y así sucesivamente, hasta formar una idea íntegra de la totalidad. En definitiva, interpretaremos en función de nuestro proceso mental y alcanzaremos el conocimiento cuando las ideas de la mente y las estructuras creadas se adecuen a la naturaleza de las cosas. Todo este proceso desembocará en la adquisición del lenguaje por parte del individuo que sin duda alguna posee una construcción no sólo rica sino compleja.

Para Chomsky, la mente consciente no está dotada de ningún conocimiento previo. Esto dio lugar a una serie de hipótesis y de teorías entre las que destacaremos:

- a) *La hipótesis del innatismo*: hipótesis que defiende que una de las facultades de la mente es el lenguaje, éste a su vez en la teoría racionalista proporciona un sistema sensorial para el análisis previo a los datos lingüísticos y un esquema que determina un cierto tipo de gramática. Así pues, la facultad del lenguaje, en el momento que exista un estímulo, formará una gramática y cualquier individuo será capaz de entender la lengua creada por esa gramática. En un momento posterior, este conocimiento se empleará para comprender lo que se escucha y para que al producir un discurso éste sea la expresión del pensamiento. Chomsky (1984: 13) “quiero considerar a la mente como una capacidad innata para formar estructuras cognoscitivas y no como capacidades de primer orden para actuar. Las estructuras cognoscitivas alcanzadas se incluyen entre nuestras capacidades de primer orden para actuar”.
- b) *La teoría del aprendizaje*: también conocida como TA, considerada como un sistema de principios, es decir, donde se da una entrada (*input*) y una salida (*output*) de datos o conocimientos. Con este

---

una lista completa de su obra tanto lingüística como de ciencia política recomendamos la bibliografía dada por el propio autor en su página de internet: <http://www.chomsky.info/>

sistema, los individuos llegan a un conocimiento del lenguaje con una experiencia lingüística previa.

Dentro del pensamiento chomskyano Islas Canales<sup>10</sup> (2005: 39 y ss.) destaca tres niveles:

- a) *Nivel metacientífico*: donde Chomsky habla de cómo debería de ser una ciencia que se ocupe del lenguaje humano, con ello explica que la lingüística debe de ser lo más científica y objetiva posible. Este nivel, a su vez, se subdivide en tres: a) observacional, que hace referencia a la objetividad mínima que cualquier observación científica debería tener; b) descriptiva, que tiene que ver con lograr una descripción que contenga generalidades y que refleje las propiedades y características de la realidad; y por último, c) explicativa, en donde sólo se necesita descubrir las causas que están detrás de las propiedades y patrones logrados en el anterior nivel, el descriptivo.
- b) *Nivel de teoría del lenguaje*: Chomsky sugiere un cambio de foco en lo referente al objeto de estudio de la lingüística. Propone que ésta, no debería ser el único y último fin de estudio, puesto que la meta de estudio deberían ser los mecanismos mentales que suceden en el cerebro de los individuos cuando hablan su lengua. Se deben tener en cuenta los mecanismos de la mente-cerebro que son los responsables del comportamiento lingüístico. “El estudio de la gramática generativa representó un cambio significativo del foco en el acercamiento de los problemas del lenguaje. Puesto en los términos más simples, [...] el cambio de foco fue de la conducta o los productos de la conducta a los estados de la mente/cerebro que

---

<sup>10</sup> Creemos conveniente ofrecer un breve resumen del trabajo de la autora por su gran simplicidad y fácil comprensión en lo referente a las teorías de Chomsky.

involucra la conducta. Si uno elige centrar la atención en este último tema, la preocupación central se convierte en el conocimiento del lenguaje: su naturaleza, orígenes y uso” (Chomsky 1986: 3).

Los mecanismos que producen el lenguaje, los mecanismos de la mente-cerebro como antes indicábamos, que permiten al hablante formar y comprender estructuras gramaticales de su lengua, se convirtieron en la prioridad del estudio chomskyano, por este motivo a la teoría de Chomsky se le ha denominado Gramática Generativa.

Puesto que el lenguaje es una característica única en el ser humano, Chomsky defiende que esta característica es innata y por tanto transmitida genéticamente. Explica que el *input* es el incentivo que recibe un niño cuando está adquiriendo su lengua materna y por tanto la entrada de datos; y el *output* son las oraciones correctamente formadas que genera el hablante nativo de una lengua, bien adulto o aún siendo niño.

Así Chomsky postula que los principios de la Gramática Universal (GU) son innatos, pero no pueden expresarse, es decir, no proporcionarán la aparición del lenguaje, a no ser que exista una entrada lingüística o *input* de la lengua natural. “La Gramática Universal deberá poseer los elementos necesarios para que sea compatible con la pluralidad de las gramáticas particulares; al tiempo que deberá ser lo suficientemente constreñida y restrictiva como para generar las gramáticas particulares de las lenguas reales y no más” (Chomsky 1984: 3).

En las obras de Chomsky, el entendimiento que un hablante tiene de su propia lengua materna es también conocido bajo el nombre de

“competencia<sup>11</sup> lingüística”, es decir, un individuo es competente o tiene la capacidad para hablar su lengua.

- c) *Teoría de la lengua*: el autor nos presenta un modelo pormenorizado de los componentes de la parte de la mente-cerebro en la que supuestamente se llevan a cabo los mecanismos mentales precisos para que un individuo hable en su lengua. En este sentido el pensamiento chomskyano busca instaurar cómo está organizada la gramática de las lenguas particulares.

La postura de Chomsky fue determinante, al ofrecer primero una hipótesis de trabajo sobre cómo es la gramática de las lenguas y posteriormente reuniendo los resultados del mismo. Por eso la Gramática Universal está formada por principios existentes de manera innata en la mente-cerebro de los seres humanos, por medio de la experiencia de una lengua particular, este sustrato da pie a la gramática de lenguas particulares.

En resumen, la LC surgió como respuesta al generativismo de Chomsky. A su vez la teoría chomskyana ha proporcionado un fuerte marco para los psicólogos y neurólogos interesados en estudiar el lenguaje humano. La Psicolingüística y la Neurolingüística de los años setenta y ochenta recurrieron a estas teorías, ya que, como dijo Chomsky, la lingüística debe tener una correspondencia psicológica, lo que el lingüista llamó “realidad psicológica”.

---

<sup>11</sup> Con respecto a la etiqueta de *competencia* Islas Canales (2005: 44) puntualiza que “muchas veces se ha malentendido el término. Un ejemplo de esto sucede en el campo de la enseñanza de una segunda lengua, los maestros de idiomas hablan de porcentajes de competencia en los aprendices de lenguas distintas a la materna. Ya que la competencia lingüística se refiere al conocimiento que un hablante tiene de su propia lengua, resulta un error utilizarla para referirse al dominio que se tiene de una lengua que no es la propia; además, la competencia lingüística no es una cuestión de grados, en el sentido en que se es o no se es hablante nativo de una lengua determinada”.

#### 1.2.2.2. Postulados de la Lingüística Cognitiva.

Continuando con lo que comentábamos al principio de este apartado (1.2.2.), la LC se encuentra entre las ciencias<sup>12</sup> que desempeñan distintos aspectos de la propia cognición humana; así, la LC desarrolla un punto de vista un tanto filosófico que Lakoff llegó a denominar *experencialismo* o *realismo experiencial*, frente al “objetivismo”.

El experencialismo se centra en la gran importancia que adquiere el cuerpo humano en relación a la comprensión de los conceptos, desde los más tangibles a los menos tangibles; es lo que se ha denominado como *naturaleza corpórea*. Por tanto, el lenguaje está estrechamente relacionado con otros procesos cognitivos con los que comparte ciertos aspectos como los que propone Joseph Cuenca (1999: 18):

- a) crear conceptualizaciones estructuradas,
- b) emplear una estructura para categorizar otra,
- c) entender una situación en diferentes niveles de abstracción, y
- d) combinar estructuras simples para formar estructuras complejas.

A continuación ofrecemos un esquema resumiendo las principales diferencias entre ambas teorías sobre el concepto de pensamiento, serían:

---

<sup>12</sup> Nos referimos a ciencias cognitivas como son la psicología, la inteligencia artificial, la antropología, etcétera.

Experiencialistas	Objetivistas
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El pensamiento se basa en la experiencia física del ser humano.</li> <li>▪ Para el pensamiento los conceptos poseen una estructura global.</li> <li>▪ El pensamiento es creativo por lo que sólo pueden usarse modelos cognitivos para referirse a él.</li> <li>▪ La estructura general del sistema conceptual desembocará en el procesamiento cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El pensamiento funciona de manera autónoma por lo que no guarda relación con el cuerpo humano.</li> <li>▪ El pensamiento puede ser analizado según los símbolos utilizados en el pensamiento.</li> <li>▪ El pensamiento es racional, por tanto puede ser formalizado.</li> <li>▪ El pensamiento es abstracto y no forma parte de las limitaciones del cuerpo.</li> </ul>

TABLA 1. *Teorías sobre el concepto de pensamiento.*

En síntesis, el lenguaje no se puede analizar o estudiar de forma aislada, aunque existan estructuras innatas en el ser humano, sino que se debe hacer desde un enfoque interdisciplinar, ya que es una de las formas por las que podemos explicar la adquisición del lenguaje; y, como hacíamos referencia anteriormente, la LC comparte muchos puntos en común con otras teorías psicológicas.

Para la LC, el lenguaje es un instrumento de conceptualización, es decir, es el medio por el que se expresa el significado. Por tanto, el lenguaje como un sistema cognitivo parte del concepto del mismo dentro del paradigma científico cognitivista. La diferencia con otras teorías lingüísticas es de concepción, ya que supone un cambio de las bases propias de la naturaleza del hombre y del lenguaje. Sin embargo, la LC presenta su estudio basado en la descripción lingüística gracias a los modelos teóricos anteriores.

La principal novedad, que plantea la LC, es el interés del *porqué*, es decir, qué es lo que determina un cambio de perspectiva donde el sujeto pasivo pasa a ser activo, interpretativo o cognoscitivo. Pero lo realmente interesante en

este cambio de perspectiva es que no sólo es un cambio metodológico y teórico, sino que también es epistemológico. Este cambio se debe al nuevo concepto que se tiene del ser humano, de la mente en general y de la cognición en particular. Como consecuencia, la LC forma parte de un paradigma científico e interdisciplinario.

La LC, considera el cuerpo como el engranaje clave dentro del conocimiento humano. Además, para la LC el conocimiento deberá ser analizado desde el punto de vista experimental y físico, es decir, fenomenológico y biológicamente.

Desde este panorama, el lenguaje es de gran importancia para comprender los procesos cognitivos. El lenguaje se concibe como un sistema de comunicación basado en un conocimiento conversacional, es decir, el lenguaje forma una parte integral de la cognición humana que alberga una estructura cognoscitiva representada por el conocimiento lingüístico de un hablante. Por ende, el lenguaje se convierte en una forma o en el vehículo para conocer la realidad que rodea al individuo, para comprenderla y para poder interpretarla.

Así, cualquier estudio cognitivo basado en el lenguaje, debe tener en cuenta principalmente el carácter simbólico de la propia lengua. Este carácter abarca todos los niveles del análisis lingüístico, desde la morfología hasta la sintaxis, lo que hace que las estructuras lingüísticas adquieran una naturaleza simbólica, y si el lenguaje es simbólico, también será significativo. Por tanto, “el lenguaje se convierte en una estructura comunicativa desde el momento en que una representación fónica se transforma en una estructura simbólica a través de su conexión con una representación mental” (Eulalio Fernández Sánchez<sup>13</sup>, 2004: 197). Por ello, la representación mental producida como resultado de un acto lingüístico se basa en el conocimiento compartido por los miembros de una misma comunidad lingüística.

---

<sup>13</sup> Eulalio Fernández Sánchez (1994): “El aprendiz de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo” en J. L. Cifuentes, *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, pp. 197-205.

En resumen, toda lengua encierra en sí un sistema de conocimiento del mundo y del propio individuo. Este conocimiento ha ido de forma graduada instalándose en el sistema neuronal a lo largo del desarrollo del ser humano. Como consecuencia, el lenguaje será un instrumento de conceptualización, es decir, un instrumento para expresar el significado. A su vez, el lenguaje, relacionándose con las otras habilidades cognitivas humanas, está íntimamente relacionado con el conocimiento y el pensamiento, donde el conocimiento se basa en modelos de la experiencia corporal, en este sentido, la LC pretende mostrar cómo interactúan el cuerpo, la mente y el lenguaje.

La LC fue el resultado de una serie de líneas de investigación que tienen unas bases comunes en el estudio del lenguaje y de las lenguas.

### **1.3. La Categorización.**

Por categorización normalmente entendemos la habilidad que tiene el ser humano de clasificar los elementos tanto externos como internos. La categorización es la base central en la LC puesto que permite al individuo reconocer la clasificación de objetos pertenecientes a un grupo. Esta característica le interesa a la LC porque produce que el proceso de pensamiento sea más rápido, por tanto, favorecerá la percepción de forma inmediata (como el caso de una representación gráfica) y así, facilitará el aprendizaje de la lengua en el estudiante.

*La categorización es un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme. La categorización nos permite simplificar la infinitud de lo real a partir de dos procedimientos elementales de signo contrario o, mejor dicho, complementario: la generalización o abstracción y la discriminación.*

(María Joseph Cuenca, 1999: 32)



Esto último, nos indica que los sentidos del individuo están en constante alerta, es decir, poseen una actividad constante que origina en el ser humano la percepción de cada cambio dentro de su entorno como las imágenes, los sonidos, movimientos, etcétera.

En realidad lo que pretendemos es generalizar para poder superar el nivel de las entidades individuales, de lo contrario la realidad sería confusa, incoherente, caótica y constantemente nueva, con lo cual no podríamos llegar a una estructuración conceptual, por esto, la mente humana discrimina la información, es decir, selecciona, pues lo opuesto significaría que todo formaría una sola unidad y ello conllevaría a la falta de pensamiento. Nuestra mente estaría aturdida si no pudiese organizar todas las estimulaciones en esquemas. Así pues, lo que conseguimos mediante la categorización es agrupar distintos elementos en grupos. Esto permitirá al individuo pensar, actuar y hablar.

Recapitulando, la categorización la podemos definir como el proceso mental que clasifica y que incorpora conceptos mentales que se almacenan en nuestro cerebro, esto es, organiza el pensamiento y se realiza a partir de estructuras conceptuales. Como consecuencia, la categorización establece los procesos de comprensión y producción lingüística.

Pero, ¿cómo se lleva a cabo dicho proceso mental inconsciente y cuál es la estructura interna de la que disponen las categorías que surgen como resultado de ese proceso? La categorización tiene como base los estudios realizados en la antropología y psicología, estos trabajos se han empleado en el análisis en un primer momento de la semántica y léxico, y posteriormente, en el resto de los niveles del análisis lingüístico. Se fundamenta en la aprobación de categorías difusas, pero definidas por rasgos y relaciones de semejanza<sup>14</sup>. De este modo, se llevaron a cabo experimentos que fundamentan lo que conocemos como la “teoría de los prototipos” y la “teoría de nivel básico”.

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, encontramos estudios sobre el léxico o expresiones idiomáticas.

### 1.3.1 Teorías de la categorización.

Dentro de las teorías de la categorización destacamos como principales la teoría de los prototipos y la del nivel básico.

#### 1.3.1.1. Teoría de los prototipos.

Esta teoría lo que intenta demostrar es que dentro de un grupo de entidades, de una clase o categoría, no todos los miembros que conforman esa entidad son iguales, pues, hay elementos que son más prototípicos que otros, es decir, más característicos. Por tanto, una categoría contiene elementos prototípicos y elementos más periféricos.

En un principio, el prototipo se definió como el paradigma o ejemplo que mejor se reconoce, el más representativo de una categoría o un grupo, ya que es el que comparte más características con el resto de los miembros de ese grupo. A esta definición se le añade el concepto de las categorías difusas, entendiendo, que el paso de una categoría a otra se realiza de forma gradual.

Para algunos lingüistas, en la teoría de prototipos no se llegan a establecer unos límites claros entre las categorías y las características. Esto nos hace pensar que la uniformidad e inflexibilidad de las categorías no se correspondan con una realidad en la categorización humana en un gran número de ejemplos.

Para cada categoría la mente crea una imagen mental, esta imagen es la que se le conoce como prototipo de categoría, por tanto, el prototipo es el resultado de nuestras construcciones mentales del mundo en que vivimos y que un elemento pertenezca o no a una categoría dependerá del grado de semejanza con el prototipo.

Posteriormente, a la teoría de prototipos se le añadió el concepto de *semejanza familiar*, donde la relación que se da entre los miembros de una categoría son similares a los que existen en una familia, así pues, un elemento

es posible que se inserte en la categoría por su similitud o semejanza con otro del grupo que tenga alguna característica común con la imagen mental del prototipo.

En resumen, la teoría de los prototipos defiende que las categorías se forman por la unión de una o varias propiedades típicas, que poseen una tendencia a coincidir, aunque esta coincidencia no es necesariamente obligatoria.

Para acabar este apartado, añadiremos que los principios de categorización y los efectos de prototipicidad son generales.

#### 1.3.1.2. Teoría del nivel básico.

Como ya apuntábamos al principio de este apartado, una de las bases o características de la categorización es la de poder manifestar diferentes niveles de especificidad. Dentro de esta teoría, se establece una jerarquía por lo que el grado de especificidad se hará mayor o menor dependiendo del ángulo en que lo observemos.

La Psicolingüística establece tres niveles de categorización, que según la teoría del nivel básico determina que no son comparables, es decir, no son equiparables puesto que el básico es el fundamental cognitivamente por ser el más eficiente de los tres<sup>15</sup>:

- Nivel superordinario: este nivel incluye miembros de gran variedad, lo que complica la labor de determinar los rasgos generales. Éste se fundamenta en el nivel básico para asociarse con una imagen mental, pues las características que lo definen son comunes a las categorías del nivel básico, pero a su vez, también se basa en características distintas

---

<sup>15</sup> Aunque son tres, merecen especial atención los dos primeros, es decir, el nivel superordinario y el nivel básico. Ambas teorías nos permiten definir los dos ejes fundamentales de la categorización, es decir, la distinción de un prototipo periférico y un nivel básico que muestra la organización jerárquica de los miembros de una categoría.

entre elementos de dicho nivel, como consecuencia, el nivel básico actúa como un mecanismo de economía cognitiva.

- Nivel básico: incorpora los ejemplares de la categoría más fácilmente diferenciados siendo semejante al prototipo. Este nivel incluye cuatro variantes:

- a) A nivel perceptivo, es el nivel de mayor grado en donde una sola imagen mental puede reflejar toda la categoría. Es el nivel en que los sujetos reconocen de forma más rápida a los miembros de una categoría porque están asociados a una imagen mental sencilla y general, o global.
- b) A nivel funcional, en este nivel el individuo hace uso de las acciones motoras semejantes para poder interaccionar con los miembros de las categorías. Un ejemplo de esto sería “armario” y “mesa” que son hipónimos de la superordinada “mueble”.
- c) A nivel comunicativo, nivel en el que los nombres con que se denominan a los miembros de una categoría son normalmente más cortos y además los más usados comúnmente por los hablantes, es decir, le suelen corresponder las palabras más cortas y que más frecuentemente se utilizan, además se identifica con las primeras palabras que ponen en práctica los niños, por eso este nivel es el primero en ser comprendido por los niños.
- d) A nivel organizativo, obviamente es el nivel en que se establece un orden en la mayor parte del conocimiento. Este nivel es el más informativo en relación al esfuerzo cognitivo que se emplea, esto es debido a que normalmente las características de la categoría se memorizan en este nivel.

Algunos autores piensan que el nivel básico es aquél que más fácilmente se recuerda y de la forma más rápida y directa.

- Nivel subordinado: este nivel ofrece mayor información pero el esfuerzo cognitivo no resulta compensatorio, requiere un procesamiento más costoso.

Como síntesis, llegamos a la conclusión de que en la teoría de prototipos no existen límites claros entre las distintas categorías, y que las características que se comparten se ubican en la base de la concepción tradicional de la categorización.

#### **1.4. La Gramaticalización.**

Fue el lingüista de origen francés Antoine Meillet<sup>16</sup> quien, en 1912, introdujo el término *gramaticalización* y el primero en identificar el fenómeno de la gramaticalización. Pero a partir de la década de los setenta surgió una nueva definición de la teoría de la gramaticalización, que es la que principalmente se ha ido desarrollando en los últimos años por lingüistas cognitivos.

Por gramaticalización<sup>17</sup> entendemos un proceso esencialmente diacrónico en la evolución de la lengua y ello implica el cambio de categoría de una palabra, por tanto una unidad léxica se convierte en una categoría gramatical, es decir, asume una función más gramatical. En realidad son muchas las definiciones que se han dado sobre el término gramaticalización, sin embargo, Cifuentes Honrubia (2003: 14) señala al respecto:

---

<sup>16</sup> Formó a toda una generación de lingüistas franceses, entre los más destacados están: André Martinet, Lucien Tesnière, George Duzémil, etcétera.

<sup>17</sup> Según el *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 325) define gramaticalización como “fenómeno mediante el cual una UNIDAD LÉXICA ya existente asume un valor o significado gramatical específico, perdiendo el valor léxico concreto que tuviera. Es decir, se trata de creaciones de índole gramatical a partir de estructuras léxicas que pierden su SIGNIFICADO léxico-semántico. Por ejemplo, en las expresiones <<*Tengo/van/llevo* operados a 30 enfermos>> los verbos en cursiva se han ‘gramaticalizado’ y han perdido su valor léxico-semántico inicial [...]”.

*[...] un aspecto común en todas las definiciones sobre gramaticalización es la adquisición por parte de una unidad lingüística de un contenido gramatical o más abstracto, o bien el paso de una unidad de contenido gramatical a otro más gramatical.*

Cifuentes Honrubia (2003: 14)

Además, el autor apunta hacia dos tipos de gramaticalización teniendo en cuenta fenómenos extralingüísticos: la pragmático-discursiva, que responde a aquellos casos dentro de la pragmática; y la cognitiva, donde la gramaticalización viene dada por la estructura conceptual humana y por fenómenos de tipo metafórico (Cifuentes Honrubia, 2003: 23).

En realidad, la novedad del enfoque cognitivo-funcional de la gramaticalización es que la morfología diacrónica no aparece limitada sino que llega a fenómenos que están más allá de la morfología. Con esto, los lingüistas cognitivos defienden la idea de que los procesos lingüísticos están en un constante dinamismo, es decir, no son estáticos<sup>18</sup>.

Por tanto, para los lingüistas cognitivos la gramaticalización no sólo se limita a transformar elementos léxicos en gramaticales, sino que también implica unas determinadas alteraciones en la estructura sintáctica de la lengua.

#### 1.4.1. El proceso de gramaticalización.

Este proceso consiste en un cambio de forma gradual de un elemento, por ejemplo, de una palabra léxica a un morfema gramatical afijo o de una construcción menos abstracta a otra más abstracta e incluso más gramatical. Esto, va a repercutir tanto en aspectos formales como en aspectos semánticos y funcionales.

El cambio de significado implica también cambios formales que acabarán en cambios categoriales. Así, el cambio de una categoría léxica a una categoría gramatical, por ejemplo, algunos autores la han denominado

“reanálisis” o “descategorización” donde el “reanálisis” hace hincapié en el cambio categorial<sup>19</sup>.

De lo que no cabe la menor duda, es que cualquier gramaticalización presenta un cambio lingüístico. Un buen ejemplo de esta graduación sobre el cambio de categoría sería la gramaticalización de la perífrasis verbal “Habeo + infinitivo” que ofrece Joseph Cuenca (1999: 158) siguiendo a Hopper y Traugott; el esquema de cambio gradual sería:

Elemento léxico > palabra gramatical > clítico > morfema flexivo  
*Habere + infinitivo* > *cantare habeo* > *cantar he* > *cantaré*

En este sentido, el primer paso que encontramos, elemento léxico > palabra gramatical, el verbo “habere” correspondería al actual español “tener” que desempeña la función de auxiliar cuando acompaña a otro verbo en infinitivo (*cantare habeo*). En segundo lugar, palabra gramatical > clítico, el auxiliar pierde su autonomía fonética y sintáctica en relación al infinitivo que acompaña (*cantare habeo* > *cantar he*). Y por último, clítico > morfema flexivo, el clítico se une de forma gradual a la forma verbal transformándose en un morfema (*cantar he* > *cantaré*).

En síntesis, este proceso se ha conocido como “cadena de gramaticalización”, esta cadena supone un proceso de descategorización puesto que las unidades léxicas van perdiendo sus características convirtiéndose finalmente en un afijo.

#### 1.4.2. Motivos de gramaticalización.

En general encontramos dos tendencias principales que responden a las

---

<sup>18</sup> Esta teoría indica que los límites que separan la diacronía y sincronía sean borrosos.

<sup>19</sup> Es cierto que para algunos lingüistas “gramaticalización” y “reanálisis” son fenómenos identificables; pero para otros, el “reanálisis” es un mecanismo determinante de la

preguntas ¿por qué se produce? Y ¿cuál es el origen de la gramaticalización?, estas teorías son:

- que la gramaticalización debe entenderse como el resultado de la estructura inamovible de las estrategias discursivas, es decir, la gramática es un proceso que está en constante cambio y éste tiende a fijar estructuralmente lo que en un principio era una estrategia comunicativa<sup>20</sup>. Así, llegamos a la conclusión de que la gramática siempre está formándose.

- El hablante es el origen del cambio lingüístico. Según esta teoría, hay un gran número de cambios semánticos que se pueden atribuir al uso expresivo del lenguaje, es decir, a un enriquecimiento pragmático del lenguaje; y que en la mayoría de los casos la formulación discursiva tiene que ver con valores culturales, con maneras para decir determinadas expresiones, esto es, con aspectos más pragmáticos. Por tanto, el cambio discursivo se concreta en un cambio semántico que puede llegar a producir el cambio sintáctico con el que finaliza el proceso de gramaticalización.

Existe una tendencia a interiorizar de forma progresiva el significado de ciertos elementos, de tal manera que en el hablante se produce una implicación progresiva en la entidad percibida.

En resumen, la gramaticalización se ha aplicado a varios campos de estudio como el caso que nos ocupa en este trabajo, las preposiciones. Un ejemplo de estudio por parte de la gramaticalización ha sido la clasificación de preposiciones a partir de sustantivos que designan partes del cuerpo, *enfrente de*, o el cambio de orden de palabras, la organización de conjunciones y otros conectores.

---

gramaticalización, es decir, están íntimamente relacionados pero no son los mismos procesos puesto que no siempre que se produzca un reanálisis se dará una gramaticalización.



## 1.5. Metáfora y metonimia<sup>21</sup>.

Lo que en este apartado ofreceremos es una concepción cognitiva de la metáfora y de la metonimia, puesto que ambas juegan un papel importante en los procesos cognitivos y por tanto en el habla del individuo.

### 1.5.1. Metáfora<sup>22</sup>.

Uno de los posibles errores en relación a la metáfora ha sido estudiarla en los registros formales, es decir, que únicamente aparecía en los textos escritos, en literatura y principalmente en la poesía.

En realidad la metáfora está constantemente en el lenguaje cotidiano, ya que como apuntaba Charles Bally (1962):

*El lenguaje trata de reflejar la vida real. [...] Cuando decimos que hace calor, que hace frío o que llueve, casi nunca se trata de la simple consignación de un hecho, sino de una impresión afectiva, o de un juicio práctico capaz de determinar una acción. Lo que expresamos es el placer o el desplacer, el interés o la desventaja, asociados por nosotros en cada circunstancia a ideas de calor, de frío o de lluvia. “Hace calor” quiere decir, según los casos: “este calor me es agradable (o desagradable)”;* “me hace bien (o mal)”; “es favorable (o contrario) a mis intereses”; “podría prescindir de mi ropa de

---

<sup>20</sup> Hopper hace referencia a esta teoría con lo que él denomina “gramática emergente” (1987).

<sup>21</sup> El Diccionario de Lingüística Moderna (2004: 411) considera metáfora y metonimia dentro de la Lingüística Cognitiva como: “conceptos centrales, ya que aquí se entienden como recursos básicos omnipresentes en la CATEGORIZACIÓN de la REALIDAD y, consecuentemente, han abierto nuevas vías de investigación, imprevisibles hace muy pocos años. En realidad, la ‘metáfora’ y la ‘metonimia’ no son fenómenos exclusivos del lenguaje, sino que pertenecen más bien a nuestro sistema conceptual, siendo el lenguaje el reflejo de estas conceptualizaciones. En buena medida nuestro sistema conceptual se organiza en consonancia con nuestra poética internalizada y esto se refleja en las concepciones figuradas que vehiculamos cotidianamente a través del lenguaje (Cuenca y Hilferty, 1999: 124). A esta perspectiva se la llama subjetivista o experiencialista frente a la tradicional que se la denomina OBJETIVISMO [...]”.

<sup>22</sup> Según Richards, J.C. (1997: 167) en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*: “[...] en una metáfora no se utilizan palabras función. Se describe algo a base de mencionar otra cosa con la que se la compara. En Aquellas palabras se le clavaron en el corazón, las palabras en realidad no se clararon, pero el efecto de las mismas se compara al dolor provocado por una herida al clavársele algo”.

*invierno*"; "voy a sentir opresión"; "mis cosechas van a sazonar (o secarse en pie)", etc., etc.

Charles Bally (1967: 22 y ss.)

Es decir, para el autor, bajo un lenguaje usual se esconden juicios de valor siendo la metáfora un instrumento para reflejar tal pensamiento.

A partir de este concepto, la metáfora adquiere un gran valor dentro del estudio de la Lingüística Cognitiva, pues no se entiende como una pura figura retórica sino que la metáfora desempeña un proceso cognitivo que se ubica en el lenguaje y pensamiento del ser humano. Así, la metáfora se convierte en un fenómeno tan usual, tan común que muchas veces ni si quiera percibimos su existencia en el discurso habitual. Por tanto, la metáfora pertenece a nuestro sistema conceptual del mundo inevitablemente<sup>23</sup>.

La metáfora, en el campo de la lingüística, utiliza una forma léxica para un concepto que comparte algunas características semánticas con el concepto habitualmente denominado por la forma léxica, un ejemplo de ello sería *sombrero de copa, pata de la mesa, etcétera*. A veces, su uso metafórico en las palabras que coexisten con el literal hace que éstas adquieran una categoría propia.

María Joseph Cuenca (1999: 100 y ss.) distingue varios tipos de metáforas:

#### 1.5.1.1. Metáforas conceptuales.

Realmente este tipo de metáforas pertenecen a esquemas completamente abstractos y son adecuados para agrupar expresiones metafóricas.

---

<sup>23</sup> Con respecto a esto, Maceiras Fafián (2002: 20) comenta que "Representar" supone despojar las cosas de su densidad natural y elevarlas a realidades en el pensamiento, en el entendimiento, en la conciencia o, en lenguaje más griego, en el alma. Es, por tanto, competencia para entender y comprender intelectualmente el mundo, las cosas, a sí mismo y a los demás, en fin, a todo cuanto pueda ser objeto de alguna experiencia, aunque sea sólo interior, incluso imaginada".

Este concepto no debe confundirse con el concepto propio de “expresiones metafóricas”, pues por éstas se entiende que son casos individuales de la metáfora conceptual.

Para algunos lingüistas, la metáfora conceptual posee una estructura interna que es analizada de la siguiente manera:

- dominio origen, que presenta unos conceptos; y,
- dominio destino, en donde se incorporan dichos conceptos

Por ende, la metáfora se interpreta como la imagen de unos conceptos desde el dominio origen hacia el dominio destino. Estas imágenes o proyecciones se concretan en una serie de correspondencias que sirven de enlace entre ambos dominios. Además, estas imágenes o proyecciones las podemos subdividir en dos tipos:

- las que unen subestructuras entre los dominios origen y destino, es decir, son relaciones analógicas existentes entre las partes más importantes de cada dominio; y,
- las que representan el conocimiento más importante del dominio origen al dominio destino. Son correspondencias epistémicas.

En la mayoría de las metáforas conceptuales, el dominio origen resulta estar más próximo que el dominio destino, lo que produce que en este patrón de lo concreto a lo abstracto sea común en la metáfora.

#### 1.5.1.2. Metáforas de imagen.

Este tipo de metáforas resultan ser más concretas que las metáforas conceptuales en el sentido de que proyectan una determinada estructura de una imagen sobre otra. Un buen ejemplo de esto sería, *Sri Lanka es la lágrima de la*

*India*, donde obviamente se proyecta la forma de la isla y la situación geográfica de la misma con respecto al país hindú.

Esta metáfora resulta diferente en relación a la conceptual en que mientras que la conceptual presenta un patrón determinado para un sistema exclusivo, una metáfora imagen resulta única, es decir, está basada en una imagen claramente visual.

#### 1.5.2. Metonimia.

Cognitivamente es una referencia indirecta con la que nos referimos o apuntamos a un concepto implícito por medio de otro explícito, es lo que habitualmente conocemos como *el sentido figurado*. Por ejemplo *un lienzo* para referirnos al cuadro de un pintor, o *un Rueda* para hablar del vino de Rueda.

En los estudios realizados sobre la metonimia se distinguen los siguientes tipos como principales:

- De causa: *Luis tiene olfato para los negocios.*
- De efecto: *Como continúe así, Ana va a morir de amor.*
- De instrumento: *Su lengua es una escopeta cargada.*
- De contenido: *Se bebió todas las copas que había en la fiesta.*
- De lugar: *Antonio pidió un Rioja durante la comida.*
- De símbolo: *Creo que los azul-grana van a empatar el partido.*
- De abstracción: *La tristeza empañó sus ojos.*
- De autor: *Tiene tanto dinero que compró un Picasso.*

#### 1.5.3. Diferencias entre metáfora y metonimia.

Tanto la metáfora como la metonimia en ciertas ocasiones muestran determinadas semejanzas, ya que ambas forman procesos conceptuales.

La diferencia está en que la metonimia se realiza dentro de un único dominio, mientras que la metáfora, como ya apuntábamos anteriormente, lo que hace es relacionar dos dominios distintos (dominio origen con dominio destino).

En la metáfora, por tanto, tenemos dos dominios conceptuales y uno es comprendido dentro de otro; mientras que en la metonimia, encontramos un solo dominio conceptual, conllevando así la misma estructura en ambos lados.

En ocasiones, cuando el hablante es incapaz de establecer las correspondencias necesarias para formar una metáfora, lo más probable es que recurra a una metonimia, hecho que es bastante usual en el aprendizaje de una lengua. Pero es cierto que existen ciertos paralelismos entre la metáfora y la metonimia.

## **1.6. Monosemia, polisemia y homonimia.**

La Lingüística Cognitiva se ha interesado especialmente en la polisemia, pero para su estudio ha sido necesario establecer las diferencias entre la monosemia, polisemia y homonimia, lo que ha dado como resultado un punto de vista diferente sobre el concepto de éstas.

### **1.6.1. Monosemia.**

La monosemia se da en aquellas palabras que poseen un solo significado, es decir, a un significante le corresponde un solo significado, por ejemplo *lápiz* expresa un referente con un solo significado.

Pero es cierto que a veces se produce cierta ambigüedad entre la polisemia y la monosemia, pues en ocasiones resulta difícil delimitar un significado respecto a otro.

### 1.6.2. Polisemia<sup>24</sup>.

La polisemia aparece cuando una palabra posee varios significados, es decir, un significante puede tener varios significados, por tanto permite expresar distintos significados con un único significante.

Cabe destacar que las palabras polisémicas conforman estructuras conceptuales indeterminadamente organizadas y ordenadas en torno a los principios de la metáfora y la metonimia.

### 1.6.3. Homonimia<sup>25</sup>.

La homonimia se da entre palabras que están compuestas por los mismos fonemas o al menos fonéticamente coinciden. Suele darse en palabras de distinta categoría gramatical, por ejemplo *vino*, bien es un sustantivo que hace referencia a un tipo de bebida, o bien, es la tercera persona del singular del pretérito indefinido del verbo “venir”.

---

<sup>24</sup> Para Richards, J. C. (1997: 322) en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*: “(de un vocablo) que tiene dos o más significados estrechamente relacionados, p.ej. pie en: *Se hizo daño en el pie*, *Esperaba al pie de la escalera*. El pie es la parte inferior de la escalera de la misma manera en que el pie es la parte inferior del cuerpo humano. Un conocido problema de la SEMÁNTICA consiste en decidir si nos encontramos delante de una única palabra polisémica (como *pie*) o de dos o más HOMÓNIMOS”.

El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 332) remite a la homonimia para explicar que relacionado a ésta se encuentra la polisemia “la cual se define como la propiedad universal, esto es, el UNIVERSAL SEMÁNTICO, que tienen las unidades léxicas de transportar en un mismo significante varios sentidos o significados relacionados. Se da una ‘polisemia’, por tanto, cuando un solo significante puede tener o transportar un abanico de significados conectados de algún modo [...]”.

<sup>25</sup> El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 332) define homonimia como: “[...] dos o más términos cuando tienen el mismo SIGNIFICANTE, esto es, coinciden en la FORMA, aunque transporten SIGNIFICADOS totalmente diferentes, sien la homonimia, por tanto, la cualidad que poseen dos o más palabras que tienen el mismo significante pero distinto significado. Por ejemplo la palabra cepillo (caja con una abertura en la que se introducen limosnas) y cepillo (instrumento hecho de manojitos de cerdas que sirve para quitar polvo, etc.) son ‘homónimos’ [...]”.

Similar es la definición que ofrece Richards, J. C. (1997: 207) en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*: “términos que se escriben y se pronuncian igual, pero que tienen significados diferentes. Por ejemplo, en español, son homónimos *gato* <<ejemplar de la especie animal>> y *gato* <<herramienta para elevar el chasis de un coche>>. La diferencia entre

La homonimia se opone a la polisemia en el sentido de que dos lexemas que comparten la misma forma fonológica poseen significados que no tienen ningún tipo de interrelación. Es obvio que la idea de relación entre significados es difícil de concretar.

A veces una simple palabra es capaz de activar y desarrollar múltiples dominios cognitivos e incluso de conectar ciertos conjuntos de información, un ejemplo de ello sería la palabra *hermanastro*, haciendo referencia a las relaciones entre hijos y padres. De una manera u otra, la Lingüística Cognitiva adoptará lo que Joseph Cuenca (1999: 132) llama “red conceptual”, esto es, la forma para presentar y relacionar los significados del conocimiento que establecen las unidades lingüísticas.

### **1.7. Semántica cognitiva.**

La gramática conforma un repertorio estructurado de unidades simbólicas del lenguaje. Dentro de estas unidades simbólicas encontramos tres partes:

- a. una representación fonológica,
- b. una representación semántica; y,
- c. un vínculo con una doble dirección, esto es, un vínculo que asocia o relaciona las dos representaciones para convertirla en una sola unidad.

Como resultado de esto, la morfología, la sintaxis y el léxico se entienden como una continuación de estructuras simbólicas que se manifiestan gracias a la unión de una estructura fonológica y otra semántica.

---

la hominía (varias palabras con la misma forma y dierentes significados) y la POLISEMIA (una palabra con más de un significado) es un problema conocido en semántica”.

### 1.7.1. La cognición en la semántica.

En la gramática cognitiva, el proceso de una estructura semántica implica obligatoriamente el funcionamiento de una de las esferas del cerebro. Estas estructuras de conocimiento se denominan “dominios cognitivos”.

Los dominios cognitivos, por tanto, no dejan de ser meras representaciones mentales de la realidad en la que vivimos, de cómo se estructura el mundo, con lo cual nos encontramos ante un sinfín de información<sup>26</sup>. Por ende, el origen y la propia naturaleza del significado viene dada por los dominios cognitivos, aunque esta teoría llevada al extremo podría ser contradictoria. Por ejemplo, la palabra *codo*, suele entenderse haciendo referencia, en mayor o menor grado, al concepto de un brazo, es decir, formando parte de un todo. En realidad, en este ejemplo, la palabra *codo* “activa una estructura de conocimiento subyacente que pertenece a un todo más amplio” (Joseph Cuenca, 1999: 71). Así, el concepto de un brazo interviene como dominio cognitivo de *codo*, ya que forma una superestructura que incorpora la parte constituyente en cuestión.

En este caso, apuntamos hacia un modelo de cognición idealizada, esto es, son modelos que se componen de conocimiento enciclopédico y por tanto son sólo representaciones parciales de todo el conocimiento sobre la organización del mundo. En resumen, nos encontramos con los dominios cognitivos y con los modelos cognitivos idealizados. Ambos constituyen elementos absolutamente centrales e importantes dentro de la estructura semántica.

Desde el punto de vista de la gramática cognitiva, la estructura semántica es entendida como una estructura de concepto que ha sido convencionalizada por los hablantes.

---

<sup>26</sup> Hay lingüistas como Langacker (1991), que defienden la idea de que no existe una línea evidente entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo.



Para Langacker (1991), una expresión consigue un significado cuando lo que el lingüista llama “perfil” se impone a una “base”. Esto quiere decir, que la “base” sería el arquetipo de los dominios cognitivos más importantes para comprender una determinada expresión, mientras que el “perfil”, sería la subestructura relevante sobre la base que la expresión en cuestión denomina conceptualmente.

#### 1.7.2. Imágenes y construcciones.

No debemos olvidar que el ser humano posee una gran cantidad de habilidades cognitivas, pero en relación a la lingüística, el hombre tiene una capacidad de conceptualización muy importante y, por tanto, la facultad de representación mental.

Una de las principales características de la conceptualización es la imagen o las imágenes. En la gramática cognitiva, las imágenes no hacen referencia exclusivamente a la percepción visual del ojo humano, sino a la forma o manera en que el individuo concibe esa realidad o una determinada situación.

Otro de los puntos, en los que la Lingüística Cognitiva rompe abiertamente con la mayoría de las tradiciones gramaticales más recientes, es el aspecto nocional que se tiene de la sintaxis. Es cierto que aún a la LC le queda un largo trayecto en el estudio de la sintaxis.

El principal objetivo es ver como la semántica, el conocimiento del mundo y la cognición general son capaces de influir en la gramática de una lengua. Así pues, surge la idea de la “construcción gramatical”, que no es otra cosa que el resultado de enlazar una forma a un significado.

La LC lo que trata de hacer es fijar generalidades sintácticas sin olvidar que dentro de este tipo de lingüística no se establece una clara división entre esquemas sintácticos y lexicón, pues para los cognitivistas, la gramática no sólo

se desarrolla a partir de unidades léxicas, sino que puede considerarse una abstracción de ellas.

### **1.8. La lingüística cognitiva desde la enseñanza de segundas lenguas.**

Según nuestro parecer, una de las grandes aportaciones de la LC ha sido la reincorporación de conceptos o nociones clásicas, pero además, el cognitivismo se está consolidando en ámbitos donde se ha instalado de forma más tardía, como en la sintaxis, y se está extendiendo a otros terrenos teóricos y aplicados, como por ejemplo en el análisis del discurso, la terminología o en la enseñanza de lenguas; por eso, con lo visto hasta ahora en los apartados anteriores, es fácil comprender que este modelo lingüístico se puede exportar al terreno de la Lingüística Aplicada.

Ya en 1969 algunos lingüista percibieron que en la metodología de la enseñanza de segundas lenguas existía un estrecha relación epistemológica con las ideas de Noam Chomsky, pero en los últimos años se está apostando por un estudio cognitivo en la enseñanza de segundas lenguas. No obstante, López García<sup>27</sup> (2004: 69) habla de dos tipos de cognitivismo:

---

<sup>27</sup> “Aportaciones de la ciencias cognitivas” en *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 69-84.

Cognitivismo I: derivado de las ideas de Noam Chomsky	Cognitivismo II: con origen en la semántica de prototipos y de las ideas desarrolladas por la psicóloga Rosca.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La facultad del lenguaje es innata.</li> <li>- La estructura determina el sentido.</li> <li>- El lenguaje condiciona la captación del mundo.</li> <li>- Las formas gramaticales son discretas.</li> <li>- El código consta de módulos autónomos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La facultad del lenguaje es adquirida.</li> <li>- El sentido determina las formas gramaticales.</li> <li>- El lenguaje reproduce el mundo exterior.</li> <li>- Las formas gramaticales son continuas.</li> <li>- El código es global.</li> </ul>

TABLA 2. *Diferencias entre Cognitivismo I y Cognitivismo II.*

La aplicación de la LC a la enseñanza de una segunda lengua es prácticamente reciente. Esto ha conllevado una mayor dificultad en el aprendizaje, por tanto, lo que trata la LC, a través de la Lingüística Aplicada en la enseñanza de segundas lenguas, es enlazar una serie de datos visuales y lingüísticos englobándolos en un mismo mecanismo de percepción de la realidad del ser humano, y en este caso, del propio estudiante. Así, lo que se pretende no es explicar las formas de la lengua materna sino hacer más fácil el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua.

La enseñanza de L2, desde el punto de vista cognitivo, intenta proporcionar de forma sencilla, a la vez que rápida e incluso intuitivamente, una idea de las nociones gramaticales y la manera de funcionar esa segunda lengua. El método perceptivo-cognitivo lo consigue con gran facilidad, precisamente, porque es un método que está basado en la visión. Esta visión se comprende como la base cognitiva que compartimos todos los individuos. Esto nos hace pensar que, obviamente, estudiar una segunda lengua no se reduce sólo y exclusivamente a estudiar su gramática, pero esto no quiere decir que debemos prescindir de ella.

No olvidemos que la adquisición de una segunda lengua<sup>28</sup> es diferente a la de la lengua materna, ya que en el caso de la lengua materna se hace de forma espontánea mientras que en el aprendizaje de una segunda lengua se requiere una asimilación y un periodo de reflexión, además tiende a basarse en experiencias lingüísticas previas. Sin embargo, los comportamientos no aprendidos son aquellos que necesitan procesos controlados y, por tanto, reclaman un mayor esfuerzo cognitivo y de tiempo. Así encontramos que la cantidad de información lingüística, que sería la entrada de esta información conocida también como *input*, a la que puede atender el alumno y la que puede asimilar, está delimitada por una gran cantidad de factores.

Desde el aprendizaje hasta la ASL surge el concepto de Interlengua, es decir, la idea de un sistema lingüístico intermedio. Por eso, el Análisis de Errores y la Interlengua son métodos que se valen de la noción de “transferencia”, es decir, los estudiantes tienden a transferir formas y significados desde su propia lengua hasta la lengua meta. El Análisis de Errores lo que hará será localizar y diferenciar entre los errores interlinguales, procedentes de la L1<sup>29</sup>, y errores intralinguales, que son independientes de la L1.

Estas cuestiones, entre otras, las desarrollaremos ampliamente en el siguiente capítulo.

Como decíamos en un principio, para el método cognitivo aprender una lengua no es solo estudiar una serie de palabras y reglas gramaticales, sino saber en qué se fundamentan esas reglas, por tanto para llegar a dominar una lengua segunda se debe desarrollar en el alumno una gran competencia que sea capaz de comprender y construir oraciones lingüísticas que antes no había utilizado, es decir, se debe transmitir un conocimiento cognitivo al alumnado del sistema lingüístico, ya que la comprensión de los procesos lingüísticos pasa por la

---

<sup>28</sup> En adelante, ASL.

<sup>29</sup> Lengua Primera.

comprensión de los procesos mentales dado que los primeros no son sino un subconjunto de los segundos.

*Las teorías cognitivas consideran que la adquisición del lenguaje no difiere de otro aprendizaje cualquiera, ya que se trata de un proceso mental que implica el desarrollo gradual del conocimiento de estructuras y de diferentes rasgos lingüísticos, a través de la aplicación de estrategias generales de percepción, almacenamiento y producción comunes a otro tipo de aprendizaje; es decir, el lenguaje es una capacidad más de las que se derivan de la capacidad humana del pensamiento.*

Martín Martín<sup>30</sup> (2004: 262)

Lo que la LC aplicada a la L2<sup>31</sup> pretende es erigir un marco metodológico que facilite la descripción de los distintos aspectos de los que se compone el lenguaje o la lengua meta, en oposición a los modelos que analizan de manera individual dichos aspectos. Esta metodología obviamente afectará a la forma de la gramática.

Actualmente, la adquisición del español cuenta con algunos trabajos en los que se aplican los principios de la LC. Otro campo de interés dentro del cognitivismo es la Lingüística Contrastiva, para este campo, destacan una serie de artículos que se recogen en los dos volúmenes de Cifuentes (1998), que tratan sobre aspectos de la expresión de nociones espaciales y temporales entre otros; o en Castañeda (1997) que estudia los aspectos cognitivos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Sin embargo uno de los estudios de mayor interés dentro del campo de la LC aplicada a la enseñanza de segundas lenguas es la aportación que Juan

---

<sup>30</sup> En “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, en *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 261-286.

<sup>31</sup> Lengua Segunda.

Mayor<sup>32</sup> (2004: 51 y ss.) lleva a cabo en sus estudios enfocados desde la Psicolingüística<sup>33</sup>. El autor propone tres tipos de variables respecto al aprendizaje de una L2:

#### 1.8.1. Los procesos cognitivos en la L2.

Los procesos cognitivos a la hora de aprender una L2 han sido y son de gran interés entre los investigadores. Cuando hablamos de procesos cognitivos nos referimos a aquellos comportamientos cognitivos y psicológicos que nos orientan para saber cómo el alumno percibe, se relaciona e interactúa durante el aprendizaje.

Durante años los estudios realizados, principalmente en el campo de la psicología, se hacían desde la lengua materna (L1), es decir, tomaban los resultados de dichos estudios en la adquisición de la lengua materna y posteriormente se aplicaban a la L2. Afortunadamente, los lingüistas comenzaron a diferenciar entre los dos procesos y a percibir que cada uno (L1 y L2) tienen sus propias características específicas, y, aunque compartían rasgos en común, había otros únicos que sólo pertenecían a la L2.

Así, a mediados del siglo XX, los estudios sobre los procesos cognitivos en la adquisición de una L2 planteaban tres hipótesis iniciales o básicas:

---

<sup>32</sup> En “Aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de una L2”, en *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 43-68.

<sup>33</sup> El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 554) recoge dos acepciones para el término psicolingüística como: “[...] disciplina en la que confluyen y se aúnan los puntos de vista lingüístico y psicológico del lenguaje, con el fin de llegar a una mejor comprensión de los aspectos cognitivos de su producción (expresión oral y escrita) y de su recepción (comprensión oral y escrita). Pero esta disciplina se interesa, además, como objetivos básicos, por la formulación de teorías y de modelos que permitan comprender mejor los aspectos mentales de la ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE y de su desarrollo, del APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS y de los problemas de BILINGÜISMO [...]. Comprende también el estudio de las perturbaciones y PATOLOGÍAS DEL LENGUAJE y los problemas de tipo neurolingüístico”. A lo largo de este trabajo nos acogeremos a la primera acepción.

- a) hay un elemento verbal específico que es responsable de la adquisición de una L2. Se realizaban tests para evaluar los rasgos de este elemento verbal específico, éstos solían componerse de un estudio sobre la capacidad auditiva, la gramatical, la capacidad para relacionar sonidos y símbolos y la memoria verbal.
- b) Este elemento verbal, conocido también como *inteligencia verbal* y que normalmente es evaluado por medio de la L1, está relacionado con la adquisición de una L2.
- c) Hay una habilidad cognitiva general que es la causante de la adquisición de una L1 y por tanto de una L2.

Para el autor, Juan Mayor, la habilidad para aprender y dominar una segunda lengua posee un carácter multifactorial, multidimensional y articulada sistémicamente.

Cuando aprendemos una L1, solemos recibir una gran cantidad de información de manera frecuente, muy variada y que resulta de gran utilidad, por tanto, se convierte en una experiencia directa con la lengua, pero ¿qué ocurre con la L2? Normalmente se empieza a aprender en algún momento en el que el estudiante es capaz de distinguir y reflexionar entre lo concreto y lo abstracto, es decir, se espera que el aprendiz sea capaz de abstraer conocimientos generales sobre lo que es una lengua y que, además, no requiera de una experiencia directa para aprender y poner en uso la L2.

Tal vez, el problema se presente cuando la capacidad de abstracción pueda variar en gran medida entre los estudiantes de esa L2, puesto que la cognición dependerá principalmente de cómo los aprendices perciban la actividad a su alrededor y de cómo resuelvan las dudas que se generan a través de esa percepción.

Para ello contamos con la formación de redes cognitivas, esto es, las redes cognitivas sirven como base para recibir información nueva y transformarla en conocimientos que, a su vez, son organizados en dichas redes y

que servirán posteriormente para resolver las dudas mediante un proceso de creación y comprobación de hipótesis.

En resumen, todo individuo crea una estructura de conceptos y así cuanto más numerosas sean las redes cognitivas, mayor capacidad tendrá el aprendiz para comprender la nueva información y, a su vez, incorporarla en el complejo de conceptos. Por tanto, en la L1 se construyen estas primeras redes cognitivas y más adelante al adquirir una L2 los conceptos nuevos se integrarán como una información más, aunque en un primer momento no se utiliza para crear nuevos conceptos tan reiteradamente como ocurre con la L1. Y así, conforme el aprendiz vaya adquiriendo un mayor dominio de la L2, se crearán algunos nuevos conceptos en esta segunda lengua, pero realmente es en los niveles ya avanzados donde ocurre con mayor frecuencia y será sólo entonces cuando la L2 forme parte íntegra de la estructura cognitiva del individuo.

La memoria juega también un papel importante en la ASL. Desde el siglo pasado se ha hablado de dos hipótesis. La primera trata de un único sistema que almacena la información y que es independiente a la información almacenada por otra lengua, además, la intralengua y la interlengua tendrán una actividad lingüística del mismo carácter. La segunda hipótesis plantea dos tipos de memoria, es decir, una para la L1 y otra para la L2.

Sin embargo, la lingüista Cristina Sanz (1988) habla de memoria operativa, entendiéndose ésta como el espacio donde la información se procesa y se almacena:

*La experiencia lingüística previa promueve la automatización de habilidades básicas necesarias para el proceso de la información en una nueva lengua. Al automatizarse, requieren menos espacio en la memoria operativa y dejan espacio libre para otros procesos. [...] En el caso del aprendiz de lenguas, cuando el aprendiz tiene espacio durante el proceso de información, existe una mayor posibilidad de que la información procesada, almacenada en la memoria operativa (intake) sea incorporada definitivamente al sistema lingüístico, almacenada en la memoria a largo plazo.*

Cristina Sanz (1988: 22)



Por tanto, es obvio que existe una relación entre la memoria operativa y aprendizaje de una segunda lengua y, por consiguiente, la memoria operativa es necesaria no solo para comprender un texto en una lengua materna sino que es fundamental para aprender una L2.

Además de la memoria, debemos contar con la importancia de la metalingüística<sup>34</sup> puesto que constituye una variable importante en la adquisición de una L2, en donde se incluyen la metafonológica, metasintáctica, metaléxica, metasemántica, metapragmática y metatextuales. Se trata de que el aprendiz preste atención a la forma del lenguaje con lo que se desarrolla el componente de control y conciencia que servirá como sensor y guía durante la actuación lingüística. Por ende, la metalingüística interactúa con la lingüística y el desarrollo de ambas se producirá de forma paralela.

#### 1.8.2. La edad.

Algunas teorías defienden que la edad es uno de los factores más influyentes en la adquisición de lenguas porque en cierta medida afecta a todos los demás factores. Los estudios sobre la influencia de la edad en el aprendizaje de una L2 tienen su origen en la psicología inicialmente infantil, donde se analizaba el desarrollo psico-cognitivo del niño. Posteriormente, estos estudios se trasladaban a la segunda lengua.

Ahora bien, en los últimos años encontramos dos hipótesis o teorías sobre la influencia de la edad en la L2:

- a) La que se da en edades tempranas al aprender la L1, y que más adelante si se sigue desarrollando esa capacidad la podremos encontrar en la adquisición de una L2. De no ser así, se sostiene que

---

<sup>34</sup> Fue Bialystok a principios de la década de los noventa quien introdujo el concepto de *conciencia metalingüística* en un modelo de procesamiento del lenguaje.

esa capacidad para aprender con mayor facilidad una L2 se pierde e incluso desaparece conforme avanza la edad del individuo.

- b) La otra teoría defiende la idea de que independientemente de que esa capacidad se ejercite o no, se mantiene, es decir, se conserva a la hora de adquirir una segunda lengua.

Para autores como Bialystok, la influencia de la L1 sobre la L2 es un factor más importante que el de la edad. Un ejemplo de esto sucede con lenguas que comparten estructuras semejantes como el caso del español y el portugués, donde se espera que el desarrollo y el funcionamiento a la hora de adquirir la L2 sea mayor, mientras que en lenguas que difieren en un mayor grado, el desarrollo puede ser más lento o menor<sup>35</sup>.

No obstante, para comprender mejor la influencia de la edad en la ASL, deberíamos comenzar por la de la lengua materna, es decir, mencionar, al menos, las fases del desarrollo del ser humano en el aprendizaje de la L1 y, a su vez, cotejarlos con el aprendizaje de la L2. Así, en general, encontramos varias etapas:

- a) Primera etapa, donde el individuo comienza a percibir el entorno que le rodea. Respecto al lenguaje, esta etapa se nutre del conjunto de sonidos nuevos que son repetidos y están relacionados con las necesidades básicas. Esta es una característica que nos hace percibir la diferencia entre la L1 y la L2.
- b) Segunda etapa, en este caso el lenguaje ya no sólo se emplea para cubrir las necesidades básicas o imprescindibles, sino también para relacionarse de manera social. Las diferencias entre la L1 y la L2 se ponen de manifiesto también aquí. En la L1 el niño experimenta,

---

<sup>35</sup> A nuestro parecer esto resulta bastante discutible y es un punto del que más adelante nos ocuparemos cuando tratemos el tema de la transferencia del portugués al español en el capítulo siguiente.

comienza a producir los primeros sonidos, palabras e incluso frases, al mismo tiempo está recibiendo una retroalimentación (*feedback*) positiva, y así hasta que la L1 se termina de formar. Sin embargo, en la L2 el estudiante al realizar sus primeros intentos de poner en práctica esta L2 suele encontrarse con dificultades y reacciones negativas, con esto queremos decir que aunque el ambiente del aprendizaje de la segunda lengua sea óptimo y agradable, cuando se aprenda después de tener ya una formación sólida de la lengua materna, las probabilidades de encontrar algún tipo de retroalimentación negativa son muy elevadas.

- c) Tercera etapa, esta etapa está relacionada con la instrucción formal o escolar de la lengua, y es en este preciso momento donde el estudiante empieza a tener una estructuración cognitiva, de esta manera es como se desarrolla la conciencia de los conocimientos básicos para comprender el mundo que rodean al aprendiz. Así, la ampliación de este campo cognitivo permite que el niño-adolescente pueda utilizar un lenguaje cada vez más preciso y adecuado. Es en esta fase, donde muchos lingüistas coinciden en la idea de que este sería el mejor momento para aprender una L2 puesto que el individuo, ya adolescente, está en una etapa de su vida con mayor número de redes cognitivas. También sostienen que las experiencias del estudiante pueden ser objetivas, de esta forma al aprender una L2 puede entender y producir la lengua sin haberla observado en directo. No obstante, debemos ser conscientes de que cuando se aprende una L2, excepto en casos de bilingüismo, el estudiante ya cuenta con una serie de hábitos lingüísticos de acuerdo con su lengua materna. Recordemos que el lenguaje va unido a la personalidad y ésta se manifiesta a través del lenguaje. En la L2 la personalidad ya se ha formado, esto hace pensar que la clave del problema es que todo el lenguaje de la L1, que está tan anclado en la expresión psicológica

del individuo, no le sirve al estudiante de una L2; por lo que debe adoptar, al menos en un principio, aquellas expresiones o fragmentos de la nueva lengua que no se han desarrollado en paralelo con su personalidad, y así, esos fragmentos suelen ser imitaciones.

Debemos dejar constancia de que, al margen de polémicas, en ocasiones la facilidad para adquirir una lengua está relacionada con la edad y que en otros casos, la interacción entre la L1 y la L2, la edad puede afectar de diferente manera a los distintos componentes de una lengua de forma positiva o negativa, o incluso que la edad simplemente no influya sobre la ASL.

### 1.8.3. Los procesos oréticos.

Estos procesos tienen que ver con la actitud del ser humano, es decir, tienen que ver con los factores afectivos y emocionales que determinarán e influirán en gran medida en el aprendizaje de la L2, a veces de manera positiva o en otras ocasiones de forma negativa.

*La adquisición de lenguas, tanto de la primera como de la segunda, está íntimamente ligada y afectada por la afectividad de una persona. Dónde, cómo, cuándo, cuánto y hasta qué punto un individuo aprende lenguas depende mucho de cómo sea ese individuo. [...] La personalidad y la L1 se forman juntos, la personalidad ya formada en la L1 es responsable en gran medida de lo que aprendemos en la L2.*

Kim Griffin (2005: 85)

Así, para la autora, las características individuales de cada persona indican cierto comportamiento en el entorno, y este comportamiento afecta de forma directa al *input* lingüístico que recibimos y procesamos, puesto que definirán el modo en que lo adquirimos y las estrategias que empleamos para transformar la información en algo nuestro.

Por tanto, la personalidad juega también un papel importante, está relacionada con valores como la autoestima, la extraversión, la empatía, con cierta tolerancia a la ambigüedad, etc.

Muchos son los estudios que se han ocupado de investigar qué tipo de motivaciones afectan a la ASL. Es el caso de los estudios psicológicos que se han utilizado para explicar por qué algunos enfoques didácticos son capaces de crear en el estudiante un mayor grado de motivación. En este ámbito, se han desarrollado varios modelos teóricos para ofrecer un enfoque social sobre la motivación. No obstante, se ha demostrado que la motivación para aprender una lengua puede ser muy variada, puede existir interés por aprender una lengua simplemente para conseguir un trabajo, o se puede estudiar por el hecho de querer integrarse dentro de una comunidad e identificarse con ellos, es decir, por el mero hecho de aprender y utilizar la lengua meta. En ocasiones, estos dos tipos de intereses pueden ir unidos.

Otro factor que influye es la ansiedad, entendiendo ansiedad como la reacción nerviosa del estudiante ante una situación de comunicación en la lengua meta lo que creará inseguridad y aprensión. Esta ansiedad puede desarrollarse por miedo a las críticas negativas sociales o, por ejemplo, al fracaso de exámenes, y a mayor ansiedad, menor rendimiento.

En resumen, todos estos factores (factores a los que volveremos en un sentido más lato en el siguiente capítulo) funcionan en conjunto, es decir, de forma interactiva, y, además, debemos contar con los procesos internos en el aula. Esto tiene que ver con la organización de la clase, la interacción del profesor-alumno, las variaciones de las tareas y su secuenciación, etc.

Además, cada estudiante de una segunda lengua es diferente a otro y aunque podemos sacar conclusiones generales, la mezcla de los factores influyen en cada persona y crean un patrón individual, esto hará que el estudiante adquiera la información lingüística nueva en un orden determinado y que la aprenda más o menos rápido hasta alcanzar un nivel de dominio alto en la lengua meta.

**II. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL  
ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA (L2) / LENGUA EXTRANJERA  
(LE).**

## **II. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA (L2)/ LENGUA EXTRANJERA (LE).**

La Lingüística Aplicada<sup>36</sup> surgió principalmente por la necesidad de traducir las lenguas, o de la realización de traducción de una lengua a otra lengua, por los modos de aprender otros idiomas, por el análisis de los textos, por el desarrollo de los sistemas de escritura, etcétera.

Actualmente nos enfrentamos ante una sociedad multilingüística, multicultural y multirracial, como consecuencia de lo que llamamos globalización, de ahí que la LA a lo largo del siglo XX haya tenido un gran desarrollo en paralelo con otras disciplinas como la Antropología, la Psicología o la Sociología influyendo por tanto de manera directa en la LA y de cuyas aportaciones hablaremos posteriormente en este capítulo.

En el presente capítulo, nos dedicaremos al estudio de la LA y nos centraremos en algunos puntos y conceptos como Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y el proceso de Interlengua. Por último, abarcaremos la teoría de las aproximaciones de las lenguas español y portugués y, por ende, las transferencias<sup>37</sup> que se producen por parte de los estudiantes de habla portuguesa en el estudio del español como una segunda lengua.

### **2.1. Definición de Lingüística Aplicada<sup>38</sup>.**

---

<sup>36</sup> En adelante, LA

<sup>37</sup> Creemos conveniente insertar un apartado exclusivo para el concepto de “Transferencia” como consecuencia del estudio contrastivo portugués-español que nos ocupará gran parte de este trabajo.

<sup>38</sup> El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 385) recoge tres acepciones para el concepto de Lingüística Aplicada: “1. [...] el término ‘lingüística aplicada’ se emplea en oposición a LINGÜÍSTICA TEÓRICA, para aludir a las aplicaciones prácticas que se han hecho de la lingüística teórica [...]. 2. En su sentido más estricto, cuando se habla de ‘lingüística aplicada’ se entiende en su vertiente pedagógica, es decir, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras [...]. 3. En los últimos años del siglo XX también se emplea el término lingüística aplicada para aludir a la investigación que se está realizando en los llamados LENGUAJES DE ESPECIALIDAD; en este caso se habla de lingüística aplicada los lenguajes de especialidad.”

Antes de definir qué es la LA, debemos hacer referencia a la distinción que Marcos Marín<sup>39</sup> (2004: 25) plantea entre *aplicación de la lingüística* y la *lingüística aplicada*. Para el autor, la primera se basa en la aplicación de las teorías y métodos de la lingüística teórica a los problemas que tienen que ver con la sociedad en cuanto a la lengua como función comunicativa. Sin embargo, para la LA su principal objetivo, objetivo en el que coincidimos, es la solución de problemas planteados por la lengua dentro de un ámbito académico, que posee una metodología cuya base es la lingüística entendida ésta como una ciencia y que además cuenta con las aportaciones de otras disciplinas.

Como disciplina científica, la LA posee su propio desarrollo de forma autónoma. Es cierto que la investigación ha sufrido un crecimiento de forma acelerada en los últimos años y los métodos de investigación son cada vez más rigurosos hasta el punto de que hoy en día podemos afirmar que los estudios lingüísticos son científicos.

En los años cuarenta del siglo pasado apareció la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras principalmente por los siguientes motivos:

- de tipo político, después de la Segunda Guerra Mundial se creó la necesidad de una planificación lingüística como consecuencia de los cambios geográficos producidos después de ésta. La finalidad era la comunicación internacional, bien con el enemigo o bien con los territorios conquistados, por tanto, los lingüistas recurrieron al diseño de nuevos cursos de lenguas lo que dio lugar a un aumento del interés por el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.
- Por el desarrollo del estructuralismo norteamericano, que describía principalmente las estructuras sintácticas.

---

<sup>39</sup> En “Aportaciones de la lingüística aplicada” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 25-41.



- Por el apogeo del conductismo, basándose principalmente en lo externo, es decir, descarta los procesos mentales para dar paso a lo observable directamente.

Todo lo cual, hizo que los lingüistas se plantearan la creación de programas lingüísticos que respondieran a estas necesidades. Por tanto, la Lingüística Aplicada surgió en un primer momento vinculada de forma exclusiva a la enseñanza de las lenguas.

Sin embargo debemos dejar constancia de que asociar la LA únicamente con la enseñanza de lenguas sería un error, a pesar de que la LA y la enseñanza de lenguas están fuertemente relacionadas, pero no son una sola ni la misma actividad. Así pues, la aplicación del conocimiento lingüístico es una actividad a la que S. P. Corder (1992: 10) ya hacía referencia, “no se trata de un estudio teórico”, es decir, el lingüista hace uso de las teorías y no es un productor de ellas. Además, la LA debe resolver los problemas planteados en la enseñanza de lenguas puesto que la enseñanza de lenguas es el área que más ha puesto en práctica los avances lingüísticos, las teorías y sus técnicas.

Así, en 1941 se fundó el English Language Institute (ELI) en la Universidad de Michigan, centro estadounidense que se dedicaba a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y donde se publicó en 1948 la revista académica *Language Learning*<sup>40</sup> que recogía por primera vez el término ‘lingüística aplicada’ y cuyo director era Robert Lado. A esto, le añadimos que en la década de los cincuenta apareció la obra de Uriel Weinreich (1953) *Languages in Contact* tratando el bilingüismo e impulsando los estudios de la Sociolingüística.

En esta misma década, en el año 1957 en la Universidad de Edimburgo se creó la primera escuela de LA en el Reino Unido. Por tanto, fue a lo largo de

---

<sup>40</sup> El término LA era explícito en el subtítulo de la revista: *A Quarterly Journal of Applied Linguistics* (Abello, 2001).

esta década cuando la LA comienza a ser relativamente autónoma de la lingüística en el sentido institucional.

Realmente el término de *Lingüística Aplicada* no se acuñó hasta el año 1964 en Francia con la celebración del *Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada* de donde surgió la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada, también conocida como AILA.

Sin embargo, en España tuvimos que esperar hasta el 1982 para que se fundara lo que actualmente conocemos como AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada, que convoca de forma periódica la celebración de congresos y seminarios. Actualmente contamos con la publicación de revistas especializadas y que han propiciado el desarrollo en España de esta disciplina como *Cable*, *Carabela*, *Frecuencia-L*, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, etcétera. Un buen ejemplo del incremento de nuestro idioma en los estudios dedicados a la LA y de su importancia docente queda reflejado en el *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004).

Contamos también con un aumento sustantivo y cualitativo, por parte de editoriales, de la publicación de materiales didácticos y, por supuesto, con la aparición del Instituto Cervantes.

Pero, volviendo al concepto de LA, Santos Gargallo (1999) la define como:

*La Lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.*

Santos Gargallo (1999: 10)

La autora habla de los distintos factores, tanto externos como internos, que han compuesto todo un marco teórico en el que se basa la investigación de dicha disciplina, como es la lingüística computacional, la planificación

lingüística, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras, etcétera.

Es cierto que para algunos autores, la LA es una disciplina que se ocupa de forma teórico-práctica del proceso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, mientras que para otros lingüistas, de este proceso se ocupa la Didáctica. A pesar de ello, los dos puntos de vista comparten el mismo objetivo, que el proceso de aprendizaje se realice con éxito.

A su vez, para algunos estudiosos de la lengua, la LA suele oponerse a la Lingüística General o Lingüística Teórica, pero en la práctica se puede decir que la LA emplea la información que le aporta la Lingüística Teórica junto con otras disciplinas para resolver aquellos problemas que se plantean principalmente en la adquisición de una lengua segunda.

En resumen, la LA es el vehículo entre la actividad teórica y la práctica de la ciencia, dirigida a la resolución de los problemas en la enseñanza de lenguas, es científica y también educativa. Se interesa por los fenómenos de adquisición de segundas lenguas y por aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Con todo ello, este trabajo pretende abordar o tratar la LA centrada en la enseñanza de lenguas.

Continuando con lo que comentábamos anteriormente, la LA se ha nutrido de otras áreas de gran interés con la finalidad de mejorar la parte práctica de la lengua pero donde ésta no deja de ser el principal componente, estamos hablando de la inclusión y aportación de disciplinas como: la Sociología, Psicología, Antropología, Fisiología, Pedagogía, Comunicación, Neurología, la Pragmática, el Análisis del Discurso; y los campos compartidos con la Psicolingüística y Sociolingüística<sup>41</sup>.

La Psicolingüística tiene que ver con todo aquello que está relacionado con los trastornos del lenguaje y de la comunicación, la adquisición de la lengua

---

<sup>41</sup> A estos dos campos, Psicolingüística y Sociolingüística, les dedicaremos un apartado en este trabajo ya que consideramos que determinan una aportación fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y/o como lengua extranjera.

materna (L1) y con el aprendizaje-adquisición de lenguas segundas (L2) y lenguas extranjeras (LE).

La Sociolingüística por su parte está relacionada con la lengua, la cultura y el pensamiento de una sociedad. Estudia la variación lingüística, el contacto de las lenguas, el bilingüismo y multilingüismo.

Santos Gargallo (1993) ofrece un cuadro esquemático que creemos conveniente insertar al comienzo de este capítulo, tal vez, por resumir el mismo.

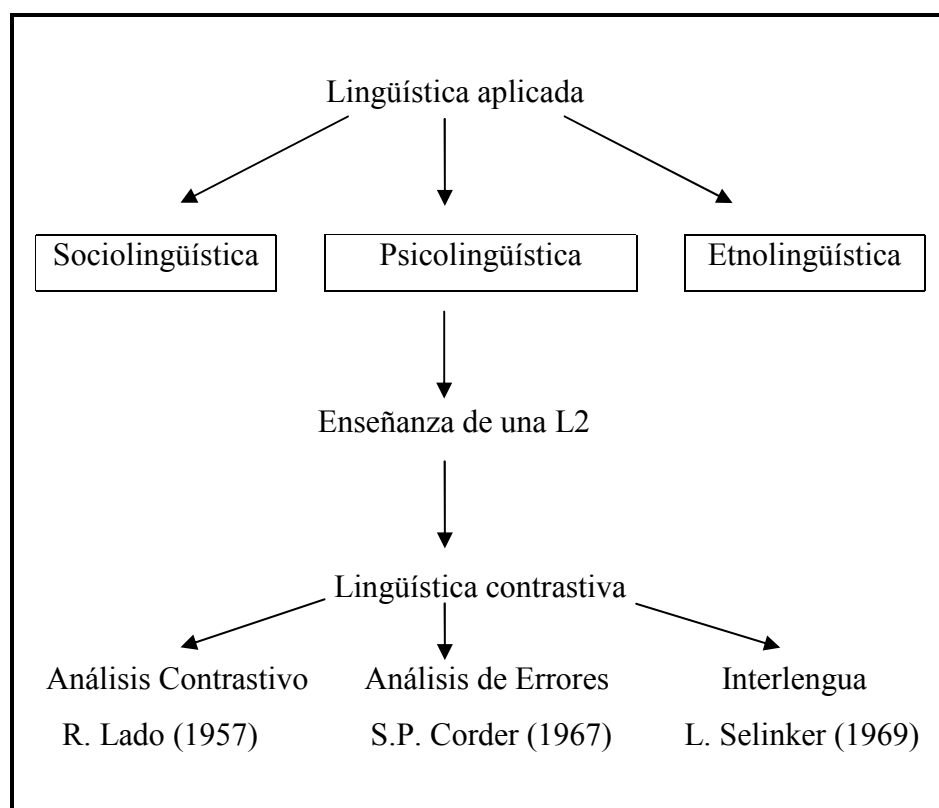


TABLA 3. *Lingüística Aplicada*. Santos Gargallo (1993: 22)

En definitiva, lo dicho hasta ahora nos lleva a la conclusión de que se trata de un fenómeno dinámico, cambiante y variado y prácticamente casi imposible de medir con exactitud, pues se trata de estudiar algo complejo ya que este campo de estudio emergente en los últimos años se ha estructurado de tal forma que no resulta fácil de definir.

Reflejo de esto es ver como en las universidades actuales la LA se encuentra ubicada en departamentos de Lingüística, Educación o como opción de estudio en departamentos de las facultades de Filologías, incluso en facultades de Psicología y Sociología.

## **2.2. Conceptos básicos.**

Actualmente encontramos toda una serie de conceptos utilizados dentro del campo de la LA. La mayoría de estos conceptos tienen un origen anglosajón, pero en numerosas ocasiones estos términos no se ajustan a las circunstancias en las que evolucionan las lenguas que el individuo aprende, es decir, no definen con exactitud o crean cierta confusión conceptual.

### **2.2.1. Términos subjetivos y objetivos.**

La lingüista Kim Griffin (2005) hace referencia a dos tipos de términos:

- términos subjetivos, para referirse a las lenguas aprendidas; y
- términos objetivos.

En cuanto a los primeros, términos subjetivos, la autora ofrece el siguiente cuadro para referirse a aquellas lenguas aprendidas:

L1	L2
Primera lengua	Segunda lengua
Lengua nativa	Lengua no-nativa
Lengua materna	Lengua extranjera
Lengua primaria	Lengua secundaria (o no-primaria)
Lengua fuerte	Lengua débil

TABLA 4. *Términos subjetivos establecidos por Kim Griffin (2005: 22)*

En el caso de “primera lengua” y “segunda lengua” son denominadas así porque se establece un orden cronológico, es decir, lo usual es que el hablante adquiera primero su “primera lengua” y posteriormente cuando ya es competente en su lengua después de un tiempo, tal vez en la adolescencia, aprenda una “segunda lengua”<sup>42</sup>. El problema se plantea cuando esa persona aun no ha consolidado su “primera lengua” y por una serie de circunstancias se traslada a otro lugar o país donde empieza a aprender otra lengua. En este caso, ¿cuál es su primera lengua y cuál su segunda lengua?

Para Santos Gargallo (1999: 21) lengua segunda<sup>43</sup> es “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”. Sin embargo el término “lengua extranjera”<sup>44</sup> sería aquel “que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. Así, LE es un término que se refiere a una lengua que también se adquiere después de tener consolidada la primera, pero en otras condiciones de aprendizaje.

Otra diferencia que plantea esta nomenclatura, entre L2 y LE, es que la L2 habitualmente se aprende por motivos más extrínsecos o instrumentales, es decir, personas que necesitan la lengua para estudiar o trabajar en el país. En cambio, en la LE la causa es intrínseca, por afición, turismo, etcétera, pero ante todo es un estudio voluntario.

Sin embargo, Martín Martín<sup>45</sup> (2204: 270) puntualiza a la hora de referirse a qué es una “segunda lengua”, que denomina SL, y una LE. Como SL entiende que es una lengua no materna. Es el caso de los grupos de inmigrantes teniendo como origen la misma patria y que al desplazarse a un país nuevo conservan su lengua y su cultura, por tanto, la nueva lengua que aprendan será la SL. Y por LE explica que es un aprendizaje en el aula, por ejemplo un grupo

---

<sup>42</sup> Excepto en aquellos casos de bilingüismo, ya que por bilingüismo entendemos que una persona ha adquirido dos idiomas de forma simultánea, es decir, de forma paralela y que además demuestra un dominio de las dos lenguas.

<sup>43</sup> En adelante, L2.

<sup>44</sup> En adelante, LE.

<sup>45</sup> En “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 261-286.

de italianos que estudian español en el aula en la propia Italia, para ellos el español será una LE.

Para el autor, las siglas L2 es la suma de SL y LE, es una forma de “no hacer mención explícita del contexto”. No obstante, habla de un “contexto mixto”, esto es, el caso de un extranjero que aprende otra lengua en un país que no es el de origen pero lo hará de forma natural y además frecuentará clases de de español para extranjeros.

Volviendo al modelo de Kim Griffin, los términos “lengua nativa” y “lengua no-nativa” aluden al origen del individuo pero no siempre el origen de la persona se corresponde necesariamente con la lengua que más domina.

Los últimos cuatro términos, “lengua primaria”, “lengua secundaria”, “lengua fuerte” y “lengua débil” según la opinión de la autora, se utilizan para prevenir los problemas de origen o del entorno en el que se aprende la lengua.

En resumen, los términos subjetivos se basan en supuestos tradicionales donde la L1 es aprendida desde la infancia y en una comunidad monolingüe, mientras que la L2 supone una L1 previa y bien consolidada, aunque como hemos visto anteriormente no siempre es así e incluso a veces toda esta terminología llega a crear confusión<sup>46</sup>.

Continuando con los tipos de términos que distinguíamos al inicio de este apartado, encontramos también los llamados “términos objetivos” por Kim Griffin (2005). En este caso ofrece el siguiente cuadro:

---

<sup>46</sup> No obstante, puntualizamos que a lo largo de este trabajo utilizaremos L1 para indicar que se trata de la primera lengua adquirida; y para los términos L2 y LE los usaremos indistintamente, entendiendo por ello que será la lengua meta del estudiante y que su aprendizaje es posterior al de la lengua primera, solo cuando sea estrictamente necesario estableceremos una dicotomía.

Lengua de comunicación común (o amplia)
Lengua estándar
Lengua regional
Lengua nacional
Lengua oficial
Lengua moderna / lengua clásica
Lengua de herencia

TABLA 5. *Términos objetivos establecidos por Kim Griffin (2005: 24)*

Lo que persiguen estos términos objetivos es registrar un nombre donde se puedan englobar todos los casos omitiendo las circunstancias individuales. Por esta razón, al no prestar atención a dichas circunstancias, no se podrán saber qué características se dan en el aprendizaje de estas lenguas y qué factores las afectan. A esta idea le añadimos que la mayoría de estos términos pretenden evitar dificultades socio-políticas pero, al mismo tiempo, la terminología resulta confusa.

### 2.2.2. Aprendizaje y adquisición.

Hay otros conceptos que merecen una especial atención, nos referimos a los términos *aprendizaje* y *adquisición*. Aunque es cierto que en la actualidad se hace uso indiscriminado de ambos términos, intentaremos establecer una diferenciación.

Una primera distinción entre ellos sería que *adquisición* suele reservarse para el ámbito de la lengua materna (L1), y por esto se entiende que el resto de las lenguas se aprenden, para lo que se utiliza el vocablo *aprendizaje*. En este sentido, el lingüista S.P. Corder (1992) dice:

*La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades y*



*muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de una lengua, es decir, aprender una segunda lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental.*

S.P. Corder (1994: 104)

Continuando en esta línea, el *aprendizaje* supone un estudio formal de la L2, es decir, un estudio en donde se dan una serie de reglas gramaticales normalmente en el aula, y que con la ayuda de ejercicios se pretende generar un diálogo en L2. Realmente el individuo es consciente de un aprendizaje.

Para algunos lingüistas, el *aprendizaje* está estrechamente relacionado con la formación académica; mientras que la *adquisición* estaría ligada a los procesos de desarrollo biológico o, y tal vez ésta sea la distinción más importante, a la adquisición de la lengua de forma natural. Esta información es corroborada por Santos Gargallo (1999), basándose en el autor S. Krashen<sup>47</sup>, que define adquisición y aprendizaje de la siguiente manera:

*Adquisición, es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. [...] Aprendizaje, es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.*

Santos Gargallo (1999: 19)

Además, debemos contar con el apoyo de otros criterios como los campos de la Sociolingüística o la Psicolinguística que a su vez inciden en este tipo de diferencias principalmente en el proceso consciente o inconsciente y en la falta o no de formación académica.

---

<sup>47</sup> Fue Stephen Krashen en 1981 quien incluyó esta terminología en su “Teoría de la Monitorización” en *Second language acquisition and second language learning*; y quien realmente está relacionado con la diferenciación de los términos.

La autora apunta a un “proceso mixto” entre *adquisición* y *aprendizaje*, con ello se refiere a aquellos individuos que viajan a un país extranjero y combinan el estudio formal de la L2 con el relacionamiento natural de la lengua meta y su interacción con otros hablantes nativos. Un ejemplo claro sería el estudiante francés que viaja a España para realizar sus estudios en la universidad.

Esto nos hace pensar sobre la gran posibilidad de contextos y situaciones que podemos encontrar en cuanto al aprendizaje o adquisición de una lengua meta.

Pero resumiendo con ambas terminologías, podremos decir que por *adquisición* entendemos aquel proceso involuntario de aprender una lengua, principalmente la lengua materna (L1), o aquellas personas que se trasladan a otro país por cualquier motivo y se exponen a una lengua nueva. El *aprendizaje* por el contrario, está asociado a una institución académica, es decir, una universidad, un colegio, escuelas de idiomas, etcétera. Pero que en cualquier caso, va acompañado del estudio formal de la L2.

A lo largo de este trabajo no distinguiremos entre *adquisición* y *aprendizaje* solo en aquellos apartados donde sea estrictamente necesario, ya que ambas dicotomías podrían dar lugar a un amplio debate que excede los límites de este trabajo.

### **2.3. La adquisición de una lengua segunda (L2)/ lengua extranjera (LE).**

En este apartado lo que pretendemos es ofrecer una visión general sobre la adquisición de una L2 / LE, comenzando por las principales teorías desarrolladas en cuanto a la adquisición de lenguas. También explicaremos el complejo proceso de aprendizaje de una L2 y las aportaciones tan útiles que se han derivado tanto de la Psicolingüística como de la Sociolingüística. Por último haremos un breve recorrido por los actuales recursos de los que disponemos para la enseñanza de lenguas y de las estrategias de aprendizaje.

### 2.3.1. Teorías sobre la adquisición de lenguas.

Realmente hay un gran número de factores que de una forma u otra contribuyen a que una persona pueda dominar una lengua, y, aún más, cuando hablamos de una L2. Resulta complejo por el hecho de que estos factores son siempre constantes a la vez que no siempre son fácilmente detectables. Así, los lingüistas han tratado de buscar una teoría que sea capaz de incluir el mayor número de factores que determinan la competencia comunicativa del individuo.

Larsen-Freeman y Long (1994: 207 y ss.) proponen las siguientes teorías para adquirir una segunda lengua: nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

Creemos conveniente ofrecer un breve estudio de estas tres teorías por plasmar de forma más evidente las tres perspectivas principales.

#### 2.3.1.1. Teorías nativistas.

Consideran la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL) tomando como base “un talento biológico innato que permite el aprendizaje” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 207), es decir, se basan en las características de las lenguas mismas. Para explicar en qué consiste esta teoría, se recurre a la Gramática Universal (GU) de Chomsky<sup>48</sup>, aunque en realidad el origen de los nativistas surge de las reacciones de Chomsky ante el conductismo de Skinner.

Los conductivistas explicaban los comportamientos como reacción a los estímulos externos que la mente del individuo percibe y a los que responde de manera involuntaria, estos estímulos a su vez envían mensajes al individuo que desembocará en un determinado comportamiento. Por tanto, hablar una lengua consistía en responder a un estímulo, esto es, el ser humano registra la lengua de su entorno y la imita y poco a poco esta imitación pasará a formar la lengua del individuo. Pero, realmente, el fallo que plantea esta hipótesis, se da desde una edad temprana puesto que los niños en realidad no imitan de forma fiel, tienen

---

<sup>48</sup> Véase el capítulo anterior, apartado 2.2.1. *La Gramática Generativa y Chomsky*.

errores y estos errores corresponden a la naturaleza del lenguaje y a las estructuras cognitivas.

Sin embargo, los nativistas<sup>49</sup>, que dieron lugar al famoso debate entre Chomsky y Skinner, partían de la base de que todo individuo posee una capacidad innata para aprender la lengua. A diferencia de los conductivistas, los nativistas proponen que la información externa recibida es procesada por la mente a la vez que se asocia con una estructura gramatical interna o lo que Chomsky llamó Gramática Universal (GU). Si no dispusiéramos de esta capacidad, argumentan, sería imposible el aprendizaje de una lengua (tanto como para una L1 o L2) puesto que en la entrada de información (*input*) los datos no son suficientes como para acceder a la adquisición de la lengua.

Así, el individuo desde la infancia es capaz de discernir los sonidos de la lengua de otros sonidos como por ejemplo el ruido de una moto; además, contamos con la capacidad que tiene el ser humano no sólo de estructurar y calificar distintas categorías lingüísticas sino que también posee la capacidad de criterio para poder manejar el sistema lingüístico.

En este sentido, la *hipótesis del orden natural* de Krashen destaca por formar parte también de las teorías nativistas. Postula sobre la línea de aprendizaje que siguen los estudiantes de una L2, es decir, las reglas son adquiridas en un orden determinado, pero este camino da como resultado dos tipos de procesos que el autor distingue en: la adquisición y el aprendizaje<sup>50</sup>.

Por último, los nativistas defienden lo que han denominado el “principio de economía” que empleado en la lengua, faculta al ser humano para comunicarse con mayor exactitud y rapidez.

---

<sup>49</sup> Las teorías sobre el desenvolvimiento de la lengua infantil de Chomsky han formado los principios nativistas y se han utilizado como base algunas de sus ideas para crear una teoría sobre la ASL.

<sup>50</sup> Se refiere a adquisición como la actitud del estudiante y como componente tiene la información observada directamente en la comunicación natural; y por aprendizaje, entiende la aptitud donde se recogen las reglas aprendidas sobre la lengua (sintaxis, léxico, etc.).

En resumen, el aprendiz debe estar lo suficientemente estimulado o motivado para que la información se asimile mejor, es decir, para que la adquisición tenga lugar.

#### 2.3.1.2. Teorías ambientalistas.

Este tipo de teorías se basan en que la educación institucional o la propia experiencia fundamentan el desarrollo del aprendizaje de una lengua, es decir, al contrario que las teorías anteriores donde la naturaleza o las dotes innatas eran fundamentales. Esto ha abierto un gran debate ¿qué es más importante, la influencia de la cognición interna o la del entorno sobre el aprendizaje del ser humano?

Los ambientalistas parten de la base de las relaciones sociales y los diferentes tipos de comunicación que se crean a partir de ella. Pero es cierto que muchas de estas teorías no han salido del terreno de lo ambiental puesto que tratan de explicar la adquisición por medio de los factores externos al individuo sin tener en consideración los procesos cognitivos.

Siguiendo con el esquema de Larsen-Freeman (1994: 233 y ss.), distinguimos tres tipos de modelos que intervienen en la ASL:

- a) Modelo de *aculturación*<sup>51</sup>, se centra principalmente en lo que se conoce como “choque cultural”, es decir, todo aquel proceso por el que pasa el aprendiz hasta que se adapta realmente a una nueva cultura. Con esto, la autora se refiere a la relación directa que existe entre el nivel de dominio de la lengua y el grado de aculturación, así, cuanto más estén asimilados los comportamientos culturales mayor poder tendrá el individuo para aprender una L2. Santos Gargallo (1999: 30), con respecto a esta idea dice: “lo importante es saber

cómo se hacen las cosas en cada cultura, sólo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes”. Para ello, hay muchos factores que influyen a lo largo del proceso de aprendizaje, algunos de ellos son: 1) la concepción o idea que tiene el estudiante sobre la lengua que está aprendiendo desembocará en algo favorable o no para la ASL; 2) el deseo del estudiante por querer integrarse en la comunidad que habla la lengua que estudia; 3) el nivel socioeconómico o cultural lo puede aproximar o alejar de la comunidad; 4) las tradiciones culturales, es decir, algunos eventos religiosos; 5) la tolerancia, en este sentido entendemos la capacidad de aceptación por los comportamientos del grupo; 6) visión de futuro compartido, el aprendiz a partir de la idea que va a compartir parte de su tiempo con los miembros de la comunidad.

Además, esta teoría considera las distancias existentes en lo referente a lo social y psicológico. Si el aprendiz intenta integrarse en esa nueva cultura, la información lingüística será mucho mayor que si carece de interés, en este último caso, el estudiante solo asimilará aquella información o datos que le sean solamente necesarios.

- b) Modelo de *desnativización*, destaca el lingüista Andersen con una perspectiva cognitiva en la idea de aculturación, esto es, el aprendiz crea un nuevo *input* relacionado con el concepto mental que tiene de la L2. Si el individuo asimila la nueva cultura entrará en un proceso que lo alejará de su comportamiento y pensamiento nativo, como consecuencia de esto, el individuo se acercará más a la estructura de la L2 sin interferencias de la L1.
- c) Modelo de *acomodación*, este modelo señala la importancia del individuo ante otro grupo. Los lingüistas indican que si la motivación es alta, el grado de adquisición de la L2 será mayor.

---

<sup>51</sup> Modelo creado por el lingüista Schumann, en Schumann, J. (1978): “The acculturation model for second language acquisition” en Gringras, R. (ed.) *Second language acquisition research*

Ponen de relieve la idea de que si un individuo psicológicamente está arraigado a su comunidad (L1) tendrá una menor motivación al aprender una segunda lengua. Para explicar mejor esta idea recurrimos al cuadro que ofrece Kim Griffin (2005: 43):

	Alta motivación	Baja motivación
1) Identificación con el propio grupo.	Poca	Mucha
2) Comparación Inter-étnica.	Favorable	Desfavorable
3) Percepción de vitalidad etno-lingüística.	Poca	Mucha
4) Percepción de límites de propio grupo.	Blandos/abiertos	Duros/cerrados
5) Identificación con otras categorías.	Mucha	Poca

TABLA 6. *Identificación étnica y motivación relacionada con la ASL.*

#### 2.3.1.3. Teorías interaccionistas.

Las teorías interaccionistas son la suma de las nativistas y las ambientalistas, por ende, se basan en factores innatos a la vez que en los externos para explicar el aprendizaje de la lengua. No obstante, debemos mencionar que las teorías interaccionistas en la ASL llegan a diferenciarse de forma considerable unas de las otras, por ejemplo, unas parten de los cambios diacrónicos de la lengua, otras surgen de los trabajos realizados en la psicolingüística experimental y la psicología cognitiva, y otras, se encuadran dentro de las investigaciones del Análisis del Discurso sobre la adquisición de lenguas.

---

*and foreign language teaching*, Arlington: Center for Applied Linguistics, pp. 27-50.

Esta última línea de investigación, el Análisis del Discurso<sup>52</sup>, surgió a finales de los años 70 en el foco universitario de Hamburgo, principalmente de la mano de Jurgen Meisel<sup>53</sup>. El Análisis del Discurso pretende describir la lengua por encima del nivel oracional al mismo tiempo que muestra interés por la influencia que supone la cultura y el contexto que acoge la lengua. Se persigue una mayor aprehensión de la actividad del discurso oral y escrito, para ello se tienen en cuenta los cambios de turnos durante una conversación, la modalidad del discurso, las aperturas y cierres de la conversación, la distribución del o de los temas e incluso la cortesía lingüística.

Todo ello nos hace pensar que tanto en la L1 como en la ASL los seres humanos aprendemos una lengua porque interactuamos, es decir, participamos en las conversaciones con otros individuos con la finalidad de lograr un objetivo. Este hecho facilita el funcionamiento de la lengua. Así, el hecho de comunicarnos es la base de la que parte el Análisis del Discurso y en el caso de una L2 el tipo de comunicación influye en la L2 que el estudiante aprende. Cuanto más activa sea su participación con mayor dominio y rapidez adquirirá la L2. Por consiguiente, en este sentido, el Análisis del Discurso tiene como objetivo analizar las relaciones entre el *input* del hablante nativo y las formas de la interlengua del estudiante durante la conversación.

Tal vez, la diferencia entre la adquisición de la L1 y la L2 esté en el tipo de mensajes que se intercambian. Cuando se aprende una L2, después de haberse formado la lengua materna, los mensajes o conversaciones son diferentes que cuando un individuo aprende la L1; y a su vez, este hecho también influirá en la ASL.

---

<sup>52</sup> Puesto que el Análisis del Discurso se integra por varias ramas de investigación como el “análisis de la conversación” o el “análisis contextual”, en este apartado sólo haremos mención al papel que desarrolla este modelo a grandes rasgos dentro de la ASL dado que la extensión del tema excede los límites de este trabajo.

<sup>53</sup> Es cierto que ya existían contribuciones a la formación del Análisis del Discurso con los filósofos del lenguaje (Austin, Grice, Searle) con los actos de habla y posteriormente con la aparición de la Pragmática.



Otra de las teorías que defienden los interaccionistas es la teoría de la variabilidad<sup>54</sup>. Algunos lingüistas observaron que el grado de conocimiento de una L2 estaba íntimamente ligado al proceso de comunicación. Dentro de esta teoría se distinguen dos procesos: a) los cognitivos tienen que ver con la idea de cómo el estudiante percibe un contexto y qué estrategias utiliza para desenvolverse en ese contexto; y b) de discurso, justificándose a través de la lengua. Estos procesos ayudan a explicar el uso y la adquisición de una L2.

### 2.3.2. El proceso de aprendizaje de una L2.

¿Cómo aprendemos una L2? ¿Qué factores intervienen? ¿Por qué gran parte de los estudiantes no consiguen aprender bien una L2? Éstas y otras preguntas son las que plantean los lingüistas a la hora de explicar el proceso de aprendizaje de una L2.

Dicho aprendizaje está compuesto por un mecanismo realmente complejo y, aunque la aparición de un gran número de teorías han intentado explicar el proceso, ninguna ha sido satisfactoria, es decir, ninguna teoría hasta el momento ha sido capaz de cubrir en su totalidad y de forma universal tal proceso. De hecho Martín Martín<sup>55</sup> (2004: 269) asevera “estamos aún lejos de una teoría general que explique todos los procesos que intervienen en el aprendizaje de una L2. Se duda incluso de la conveniencia del empeño en diseñar tal teoría general global, dada la envergadura”. Pero a pesar de todo, contamos con estrategias de carácter universal como la transferencia de la L1, la generalización de reglas de la L2, etc.

Como ya apuntábamos en el capítulo anterior desde un estudio cognitivo, los factores que intervienen y determinan el aprendizaje de una L2 son de una gran variedad, desde la edad hasta motivacionales. Siguiendo en esta

---

<sup>54</sup> Esta teoría la desarrollaremos ampliamente en el apartado 3.4. *Aportaciones de la Sociolingüística*.

línea, Ellis (1994: 193 y ss.) distingue tres grandes grupos de factores<sup>56</sup> que intervienen:

#### 2.3.2.1. Los factores individuales<sup>57</sup>.

Al final del capítulo anterior hacíamos referencia a algunos de estos factores en los procesos cognitivos que intervienen a la hora de adquirir la lengua meta, no obstante, retomamos lo dicho por la importancia que ello supone en el estudio del aprendizaje de una segunda lengua.

Como ya hemos apuntado en más de una ocasión a lo largo de este trabajo, el proceso de aprendizaje de una lengua es muy complejo precisamente porque intervienen un gran número de factores que influyen de una forma más o menos directa y que intentaremos presentar como los más importantes.

##### 2.3.2.1.1. La *edad*.

Uno de los factores más estudiados en la ASL probablemente ha sido la *edad* ya que supone un alto grado de complejidad puesto que influye en el resto de los factores. Al mismo tiempo, se ha creado una gran controversia entre los investigadores que defienden varias teorías, las más destacadas son:

- a) El aprendizaje de una lengua es un proceso único donde se puede concluir a cualquier *edad*, es decir, desde niño o como adulto, aprendiendo estos últimos con mayor facilidad.

---

<sup>55</sup> En “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 261-286.

<sup>56</sup> Volvemos a analizar estos factores de forma más extensa ya que son determinantes para la adquisición de una L2.

<sup>57</sup> Estos factores también se han denominado “influencias no lingüísticas” donde los estudiosos de la lengua argumentan en contra que no son factores realmente individuales puesto que están relacionados con factores socioculturales.

- b) Los adultos suelen tener un obstáculo a la hora de adquirir una L2 principalmente en la fonología.
- c) Los niños suelen ser más aventajados principalmente en las últimas etapas de la ASL.

Desde el punto de vista de la Neurolingüística<sup>58</sup>, se ha hablado de un “período crítico”, es decir, establecía una etapa donde el individuo era capaz de aprender con mayor facilidad otras lenguas, así, pasado ese período esa destreza desaparecía por la pérdida de plasticidad cerebral. Pero muchos son los factores relacionados con la edad que intervienen en el aprendizaje y que no sólo obedecen a causas neurológicas.

Larsen-Freeman y Long (1994) puntualizan que las razones son teóricas y prácticas, y aseveran que:

*[...] desde un punto de vista teórico, los que han concluido a partir de los datos que los niños y los adultos emprenden la adquisición de distinto modo y / o consiguen diferentes resultados, proponen mecanismos y procesos de aprendizaje distintos para unos y otros. Y a la inversa, los teóricos que opinan que los niños y los adultos pueden lograr una ASL similar, propondrán algo así como un modelo según el cual la L1 = L2, y donde funcionen los mecanismos y procesos de adquisición con independencia de la edad del aprendiz.*

Larsen-Freeman y Long (1994: 139)

Realmente, la *edad* interviene en el proceso de ASL, en este sentido, se tiene en cuenta no sólo la duración de dicho aprendizaje sino cuál es la *edad* en el momento en que se comienza a aprender la lengua meta.

No obstante, para alcanzar un mayor nivel de competencia es obvio que cuanto más tiempo se dedique al estudio de la misma mayor será el nivel; sin embargo, debemos contar con las peculiaridades de cada individuo puesto que

---

<sup>58</sup> La Neurolingüística, por medio de estudios de afasia analiza el mecanismo del cerebro humano que hacen accesible la comprensión y el conocimiento abstracto del lenguaje humano.

influye en el nivel adquirido (éste cambiará), y entre esas peculiaridades se encuentra la *edad*. Es cierto, que cuanto más avanzada sea la edad, hay ciertos aspectos de la lengua meta que resultan más difíciles de adquirir para el estudiante y el nivel de competencia se ralentiza.

En resumen, la edad no sólo es un factor complejo sino que además es fundamental en la ASL, interviene tanto en el ritmo o velocidad como en los resultados de la lengua meta, es decir, en el mayor o menor grado de nivel de competencia.

#### 2.3.2.1.2. La *aptitud*.

Respecto a la *aptitud* en el aprendiz, ésta se refleja principalmente a través de la velocidad con la que adquiere la lengua meta. Larsen-Freeman y Long (1994: 152 y ss.) comentando a Carroll, hablan de cuatro habilidades que componen la *aptitud*:

- 1ª) Capacidad para identificar la fonética, es decir, la habilidad del estudiante para asociar los sonidos a los símbolos para posteriormente reproducirlos en la práctica de la L2.
- 2ª) Sensibilidad gramatical, capacidad para percibir qué función gramatical desempeña cada palabra y reconocer las estructuras sintácticas.
- 3ª) Competencia para aprender con prontitud y efectividad las relaciones entre los sonidos y los significados.
- 4ª) Habilidad inductiva o capacidad para deducir reglas, normalmente gramaticales, de la L2 a partir de muestras de la lengua meta con las que cuenta el aprendiz.

Así vemos como la *aptitud* de forma progresiva, en cuanto a la complejidad de la L2, va interfiriendo en el aprendizaje, comenzando por el

elemento más básico como es la fonética, asociación de ésta con los símbolos, reconocimiento de funciones gramaticales hasta llegar a inferir reglas de la segunda lengua. A su vez, la *aptitud* está estrechamente relacionada con el factor inteligencia que veremos a continuación.

Algunos lingüistas han cuestionado la idea de si la *aptitud* es fomentada o si opuestamente es innata. Pero sin lugar a dudas lo que se ha demostrado es que el estudio de varias lenguas extranjeras desarrolla en el estudiante un alto grado de estrategias tanto de aprendizaje como de comunicación, en este sentido creemos que la aptitud se consigue o se adquiere por medio del uso de estudio de varias lenguas<sup>59</sup>.

#### 2.3.2.1.3. La *inteligencia*.

En primer lugar debemos puntualizar qué entendemos por *inteligencia* debido a que es un concepto complejo y para el que se le han atribuido un sinnúmero de definiciones. En este sentido, nos referimos a la capacidad que tiene el estudiante para aprender una L2, es decir, un conjunto de habilidades que componen la *inteligencia*<sup>60</sup>, entre ellas se encuentra la lingüística, la psicomotricidad, la capacidad de relacionarse con otros individuos, la auto-identidad, etc.

Además, resulta difícil medir el grado de *inteligencia* de un individuo puesto que ésta se encuentra sujeta a otros factores como puede ser la memoria. No obstante, existen tests de *inteligencia* que llegan a calcular ciertos aspectos como la capacidad de abstracción del individuo, la capacidad de comprensión o

---

<sup>59</sup> Autores como Jim Cummins, una de las principales figuras en el estudio del multilingüismo, propone en su “hipótesis de la interdependencia” que el estudio simultáneo de dos o tres lenguas resulta altamente productivo en la competencia lingüística del alumno. En Cummins, J. (1979): “Cognitive / academic language proficiency linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters”, Working Papers on Bilingualism, 19, pp. 197-205.

<sup>60</sup> Hay otras teorías que definen la inteligencia como una única capacidad subyacente y otras que por inteligencia entienden dos variantes: la fluida, especie de capacidad general compuesta por la suma de conocimientos; y la cristalizada, capacidad más específica focalizada en un área concreta.

de relacionar los conceptos. Otros tests analizan la *inteligencia verbal* que ayudan a conocer el grado de capacidad de aprendizaje de análisis lingüísticos.

#### 2.3.2.1.4. La *personalidad*.

Las características que conforman la *personalidad* de cada individuo intervienen en cierta manera en el aprendizaje de la L2. No obstante, resulta difícil medir los rasgos de la *personalidad*.

La extroversión o la introversión influyen en dicho aprendizaje. Existe la creencia de que aquellos estudiantes más extrovertidos aprenden más rápidamente que los introvertidos. Sin embargo, podemos encontrar estudios en relación a este factor y, en algunos casos, la extroversión/introversión no presentaba ninguna reciprocidad, pero otros estudios, por ejemplo, con alumnos japoneses, sí demostraba una relación negativa entre la pronunciación y la extroversión.

La autoestima o la imagen que tiene el propio individuo sobre sí mismo, presenta también cierta influencia sobre la ASL. Junto a esta encontramos la inhibición por parte del estudiante que aumentará o no la empatía, es decir, a menos inhibición y por tanto mayor participación del estudiante, mayor será también la empatía. No obstante, el individuo puede demostrar tener una gran capacidad para aprender reglas gramaticales y, sin embargo, tener problemas para comunicarse en la L2.

Otra característica de la *personalidad* es la ansiedad. Es cierto que algunos seres humanos demuestran una mayor preocupación o estrés que otras. Esta preocupación o angustia en su más alto grado contribuye a un menor rendimiento en el aprendizaje. Pero también es cierto que determinada ansiedad moderada puede resultar beneficiosa. Esta idea de la ansiedad viene asociada a la capacidad de correr riesgos, y aquí entra en juego el “sentido del ridículo”. Los estudios han demostrado que aquellos aprendices que omiten el sentido del

ridículo y que su mayor objetivo es comunicarse, aunque para ello tengan incluso que inventar palabras o recurrir a estructuras de la lengua materna, son aquellos que más riesgos corren y, por tanto, son mejores aprendices. Sin embargo, correr demasiados riesgos puede ser perjudicial para el aprendizaje.

El caso contrario a lo dicho sería la sensibilidad al rechazo, un ejemplo de ello es el de aquel estudiante que por miedo al “sentido del ridículo” opta por no participar o interactuar en la L2 afectando así de forma negativa al aprendizaje.

Además, debemos contar con que el aprendiz de lenguas se encuentra constantemente con estímulos nuevos donde muchos se reprenen de manera confusa o ambigua. Así, aquellos que son menos tolerantes ante tales nuevas informaciones a la vez que confusas, pueden sentir cierta frustración que se traducirá en un empobrecimiento de la actuación.

La motivación juega también un papel importante en la ASL, en principio los lingüistas atribuyen este factor al hecho de que el individuo desee identificarse con otro grupo etnolingüístico, pero en oposición a esta idea surge la teoría de que el aprendiz puede estar motivado por una razón meramente instrumental (por ejemplo, por querer mejorar el estatus social, para conseguir un empleo, etcétera). En realidad puede ocurrir que ambos tipos de motivación se den al mismo tiempo sin sufrir ninguna clase de incompatibilidad. Sin embargo, los estudiosos del tema, han llegado a proponer que a largo plazo una motivación de carácter instrumental beneficia al aprendiz a la hora de conservar el esfuerzo imprescindible para dominar la L2. No obstante, la motivación para aprender no puede igualarse en todos los casos.

Hay otras características que componen la *personalidad* y que influyen en el aprendizaje de la lengua meta como las creencias que el estudiante tiene

sobre como se adquiere una L2 junto con el estilo de aprendizaje de cada individuo e incluso el sexo<sup>61</sup>.

#### 2.3.2.1.5. La *actitud*.

En los primeros estudios que aparecieron sobre la influencia de la actitud en la ASL no se hacía una distinción entre actitud y motivación. Posteriormente, se planteó una relación lineal donde la actitud intervenía en la motivación y ésta afectaba a la ASL. En la actualidad, los estudios se centran en qué actitud tienen los estudiantes ante los hablantes de la lengua meta. Así, en la mayoría de los resultados de estas investigaciones se observa que cuando el aprendiz posee una actitud positiva hacia la L2, la adquisición de ésta será mayor.

De forma paralela, la actitud cuenta con otras causas que interfieren en el proceso de la ASL, siguiendo con el esquema de Larsen-Freeman y Long (1994: 163 y ss.) encontramos varios factores:

- a) Los padres del aprendiz pueden influir de forma directa en las actitudes del estudiante, es decir, la propia visión que tengan los padres hacia la L2 va a intervenir en la actitud del hijo en el aprendizaje de la L2.
- b) La relación que tenga el estudiante con sus compañeros de aula también va a influir en el aprendizaje.
- c) El contexto en el que se dé el aprendizaje en la mayoría de las veces puede resultar casi determinante. En este caso, si la experiencia es

---

<sup>61</sup> Un ejemplo de esto es lo que se ha demostrado en varios estudios, que la mujer presenta una menor rigidez de pensamiento que el hombre y que como consecuencia de la prematura madurez del sexo femenino frente al masculino, la motivación para aprender una L2 es mayor.



agradable para el estudiante, éste tendrá una actitud mucho más positiva hacia la L2.

- d) Los profesores también intervienen en la actitud, que, a su vez, estará supeditada al método pedagógico y los materiales que el profesor utilice en el aula (incluso por la propia personalidad o estilo del docente) y la forma en la que el profesor dirige al aprendiz.
- e) La etnicidad y el hecho de formar parte o no de una comunidad repercutirá en las actitudes del estudiante y por tanto, en el dominio de la L2. Se ha observado que en el acto comunicativo se realizan cambios en el habla y estos cambios se han entendido como el deseo por parte del hablante en asemejarse más a los oyentes o hablantes de la lengua meta.

No obstante, cuando el aprendizaje se da en un ámbito natural, la actitud puede llegar a ser positiva o negativa, influenciada por el resultado (éxito o fracaso) de la interacción entre el estudiante y los individuos de la L2.

Y por último, otro factor que se refleja en la actitud sería el elemento cultural, es decir, en ocasiones los choques culturales son fuertes con lo cual la actitud se vería afectada, mientras que el interés por la otra cultura tendría una reacción realmente positiva.

#### 2.3.2.2. Factores internos<sup>62</sup>.

Tienen que ver con el conocimiento del mundo que posee el individuo, la lengua materna y la competencia lingüística de la misma. Los factores internos investigan el procesamiento de la información en el aprendiz, puesto que cada ser humano percibe el mundo desde una óptica diferente y determinada, absorbe nueva información, la estructura, la asocia al

---

<sup>62</sup> Véase capítulo 1, apartado 1.8.1. *Los procesos cognitivos en la L2.*

conocimiento anteriormente asimilado, y por último, el aprendiz decide en qué momento o situación debe poner en práctica tal información.

Todos estos pasos los determina el estilo cognitivo del individuo, pero medir el estilo cognitivo resulta confuso puesto que existe una singularidad en cada estilo cognitivo. Así, es difícil precisar hasta qué grado puede interferir dicho estilo en la ASL.

Se ha hablado de alumnos más independientes que otros en el sentido de que capten o no la información libre o alejada del campo, es decir, encontramos aprendices que suelen advertir una tendencia mayor a reconocer nuevos conceptos íntimamente relacionados con lo que rodea al concepto, mientras que otros ven conceptos a la vez que distinguen entre éste y el entorno que lo rodea. Esta idea, nos hace pensar que los primeros, o sea, aquellos que relacionan el concepto con el entorno, suelen comunicarse mejor en la lengua meta. No obstante, el hecho de que el aprendiz sea más o menos dependiente podría estar sujeto a la cultura propia del individuo<sup>63</sup>.

Uno de los factores relacionados con el tema de la independencia del alumno, la encontramos a través de una perspectiva analítica, es decir, podemos distinguir entre estudiantes que agrupan datos o información y aquellos que formulan reglas. Los que reúnen datos suelen hablar la L2 con mayor facilidad pero comenten más incorrecciones, mientras que los que suelen formular reglas, meditan más, presentan menor fluidez pero incurren en menos errores. En resumen, unos comienzan estudiando la lengua de forma analítica, esto es, palabra por palabra; y otros, se acercan a la lengua meta entendiéndola como un todo, de forma estructuralista.

Para concluir con los factores internos, debemos contar con la espontaneidad del estudiante, es decir, hay personas más impulsivas que otras, y aquellas que resultan menos reflexivas suelen tomar decisiones más rápidas ante lo desconocido, esto afectará a la ASL en el sentido de que es probable que los estudiantes más espontáneos cometan un mayor número de errores.

---

<sup>63</sup> Se ha demostrado que la cultura influye sobre el estilo cognitivo.

### 2.3.2.3. Los factores externos.

Son aquellos factores externos al individuo. Estos factores determinan el ritmo y el grado de conocimiento de la lengua meta, entre otros. El *input*, el *output* y la *instrucción formal* son verdaderamente determinantes.

#### 2.3.2.3.1. El *input*.

En cuanto al *input*, es esencial en el aprendizaje de una L2, es la entrada de información y responde a la pregunta ¿Qué aprende el estudiante de L2? Para que el *input* consiga su objetivo final debe ser comprendido o absorbido (*intake*). El contexto juega un papel muy importante para el *input*; así en los primeros estudios que se hicieron sobre la ASL se daba por sentado que la forma en que un estudiante aprendía una L2 obedecía solamente del *input* que envolvía al estudiante. Se trataba de repetir aquello que se oía o se experimentaba a través del *input* para que posteriormente se adquiriera la L2. Sin embargo, ni los aprendices de una L1 ni los de una L2 reproducen lo que escuchan u observan, siempre se cometen errores. Más tarde surgió una nueva teoría que refutaba a la anterior, ahora el *input* se entendía como la información que rodea al estudiante que, a su vez, posee una estructura paralela de la información abstracta y concreta con la que cuenta el aprendiz, y por medio de las comparaciones que el individuo realiza consigue asociaciones cognitivas y así de un modo u otro poder determinar el uso de la lengua. Por tanto, se buscaban qué características del *input* influían en mayor grado en la adquisición de la L2 para conseguir un ambiente más apropiado y facilitar la ASL. Para ello, Krashen habla de la “hipótesis del input” para explicar como se adquiere una L2, destaca el hecho de que el *input* deber ser comprensible de forma que entender la lengua ayude al aprendizaje de la lengua meta.

Con respecto a esto Larsen-Freeman y Long (1994: 208) recurren a Chomsky para explicar que el *input* “es degenerado en el sentido de que es

inadecuado de diferentes maneras. Por lo general no contiene pruebas negativas o información para que el aprendiz determine qué es lo que no se puede producir en una lengua dada”. En este sentido se pone como ejemplo las diferencias de *input* entre la L1 y la L2.

En una L1 el hecho de que no se suele corregir de forma explícita aquellos errores gramaticales que cometen los niños, encontramos un gran número de profesores que corrigen los errores del estudiante. Pero los estudios demostraron que el habla que los adultos utilizaban con los niños se diferenciaba del habla normal, es decir, se llevaban a cabo ajustes para facilitar la comprensión. Aunque se comparten ciertos paralelismos en el aprendizaje de una L1 y una L2 en cuanto al *input*, también encontramos grandes diferencias.

La edad<sup>64</sup> es un factor que determina el tipo de *input* que recibe el individuo, en el caso de los niños que aprenden la L1 ese *input* está modificado y adaptado para ellos. Sin embargo el *input* que rodea al estudiante de L2 en un principio no está hecho especialmente para él y solo en el caso en el que el interlocutor perciba la falta de comprensión por parte del aprendiz de L2 es cuando el *input* se modifica y este tipo de modificación dependerá del tema que se esté tratando y del conocimiento que posea el estudiante de L2, a menor desconocimiento mayor modificación del *input*.

Así, continuando con las diferencias de *input* entre la L1 y la L2, cabe destacar en la L1 aunque sea alterado por los adultos al dirigirse a los niños, el sistema lingüístico siempre será correcto, es decir, es un *input* simple pero correcto; sin embargo en la L2 el *input* puede llegar a no ser correcto. Pongamos un ejemplo de esto:

- a) Primera comunicación entre un nativo y un estudiante de L2 con poco conocimiento de la lengua meta: “Me gustaría saber, solo si tienes tiempo, si vas a comprar el regalo para Laura” (El estudiante no comprende).

---

<sup>64</sup> Véase capítulo 1, apartado 1.8.2. *La edad*.

- b) Segunda comunicación: “Quiero que compres el regalo para Laura” (Vuelve a fallar la comprensión).
- c) Tercera comunicación: “Tú comprar regalo Laura” (El estudiante ha conseguido comprender).

En resumen, cuando el *input* tiene que sufrir modificaciones para facilitar la comprensión a un aprendiz de L2, en un primer momento se adapta de forma más simple a la vez que se respetan las reglas gramaticales, pero si la comprensión sigue fallando el interlocutor recurre a formas incorrectas de la lengua con una única finalidad, la de hacerse entender. Así, en el caso del estudiante de L2, la utilización de mensajes y de intenciones para comunicarse es diferente a la de los niños que aprenden la L1, puesto que para un aprendiz de L2 su principal objetivo es comunicar aunque posteriormente se darán otro tipo de necesidades como integrarse en un grupo, establecer relaciones personales, etc.

No obstante, creemos y debemos hacer una especial mención al *intake*, es decir la absorción o adquisición del *input*. El lingüista Krashen (1981) define *intake* como:

*“Intake” is, simply, where language acquisition comes from, that subset of linguistic input that helps the acquirer acquire language.*

Krashen (1981: 101)

De este modo, el *input* y el *intake*, influyen en la rapidez en la que se aprende la lengua meta, qué orden sigue el aprendiz y los nuevos elementos que se van incorporando que desembocarán en un mayor o menor dominio de la L2. La secuenciación u orden de dichos elementos que se van integrando en la interlengua, llega a resultar poco variable e incluso se generaliza sobre cómo las estructuras se van insertando o aprendiendo en relación a los procesos cognitivos que se precisan para que se lleve a cabo tal aprendizaje. En relación a la secuenciación, Kim Griffin (2005: 134) la denomina “ruta” y añade lo

siguiente: “Esta ruta consiste en que el aprendiz de L2 incorpora fórmulas lingüísticas no analizadas, estructuras que va edificando, y elementos sueltos que observa con gran frecuencia”. Continúa explicando que estas estructuras pueden verse alteradas en su secuenciación por motivos de accesibilidad a dichas estructuras en mayor o menor frecuencia.

Respecto a la rapidez o velocidad del estudiante dependerá tanto del *input* como del *intake*. Ello estará determinado por la variedad de información y su calidad y por la posibilidad de realizar hipótesis en la lengua meta.

#### 2.3.2.3.2. El *output*.

Otro de los factores externos de mayor importancia es el *output*, es decir, la salida de información, tiene que ver con todo aquello que “usa” lingüísticamente el individuo para hablar. El *output* colabora con el desarrollo de un *input* accesible por parte del nativo, puesto que éste al recibir la información producida por el estudiante de L2, sabrá evaluar el nivel de interlengua y así el nativo podrá adaptar el nivel de su discurso y facilitar la comprensión.

No obstante, la lingüista Swain (1995) apunta:

*Under some conditions, output facilitates second language learning in ways that are different from, or enhance, those of input [...] Noticing a problem ‘pushes’ the learner to modify his/her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension. Thus, output may set ‘noticing’ train, triggering mental processes that lead to modified output.*

Swain (1995: 371)

Esto es, el *output* va a facilitar el aprendizaje de una L2 en el sentido de que el interlocutor puede llegar a presionar al aprendiz para que este pueda ser modificado, así es como la autora plantea una hipótesis de *output*.

#### 2.3.2.3.3. La *instrucción formal*.

Por último en este apartado nos ocuparemos de la *instrucción formal*. Muchos son los trabajos que han demostrado que la *instrucción* influye de forma positiva en la secuenciación (como por ejemplo el de las reglas gramaticales) y en el ritmo de aprendizaje de la L2.

Pero ¿hasta qué punto determina la *instrucción formal* la adquisición de una L2? La *instrucción formal* influye de manera directa en la secuenciación del aprendizaje de las diferentes estructuras que conforman la lengua meta. A su vez, el estudiante encuentra distintos grados de dificultad en el procesamiento de estas estructuras (por ejemplo *comen* es más simple que *lo comen* y ésta es más simple que *se lo comen*), o incluso, falta de univocidad (el uso de las formas irregulares en el paradigma verbal), o el grado de abstracción conceptual. Por tanto, los lingüistas son capaces de establecer un orden secuencial en cuanto a estructuras de la interlengua de mayor a menor dificultad de procesamiento.

En el siglo pasado, se creó la idea de que aprender una L2 era prácticamente lo mismo que aprender una L1 y, por tanto, el aprendizaje de la lengua meta quedaba acotado a los parámetros de la lengua materna, así se abogaba por un aprendizaje mecánico donde la *instrucción formal* de una L2 se convertía en una especie de ensayo, es decir, la L2 se entendía como un conjunto de reglas que el estudiante debía aprender y repetir. Afortunadamente, los lingüistas percibieron que este proceso no respondía a un tipo de aprendizaje donde la secuenciación se mostrara de forma natural en el proceso de aprendizaje de conocimientos de la lengua meta.

La *instrucción formal* no solo influye en la secuenciación sino que también lo hace en el ritmo o velocidad de la adquisición de la L2, pero solamente influye allí donde la lengua no es espontánea puesto que en el uso espontáneo de la misma, el estudiante utiliza una secuencia que se relaciona

con la necesidad de aprender para comunicarse. Por tanto, el mecanismo de desenvolver estructuras no se ve afectado ni alterado<sup>65</sup>.

En resumen de todo lo dicho hasta ahora, el aprendizaje de una L2 conlleva un proceso en el que los estudiantes comienzan imitando la lengua meta hasta que progresan hacia una comunicación más independiente y libre. Para llegar a tal nivel de dominio de la L2, debemos contar con un gran número de factores que son importantes y que, a su vez, engloban otros como son los ya comentados: individuales o internos y externos.

### 2.3.3. Aportaciones de la Psicolingüística.

A lo largo de este trabajo hemos recurrido varias veces a la Psicolingüística para explicar no solo el aprendizaje de una lengua sino para entender, al menos de forma esquemática, los procesos cognitivos que se producen en la L2 por parte del estudiante.

Sin embargo, creemos conveniente dedicar un apartado a dicha ciencia, por sus grandes aportaciones en los últimos años en el campo de la Lingüística Aplicada y por la repercusión que ello ha significado.

Lo que en la actualidad se denomina Psicolingüística, en un primer momento, se conocía bajo el nombre de *psicología del lenguaje*. A su vez, esta disciplina se consolidó gracias a otras como la psicología social, las ciencias de la comunicación, ciencias cognitivas, y un largo etcétera, convirtiéndola en la actualidad en una ciencia interdisciplinar o multidisciplinar.

Nació en los años cincuenta teniendo como base principalmente la lingüística y la teoría de la comunicación. Pero las primeras aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se apoyaron en un sistema de repetición y de memorización. Esto levantó críticas entre los investigadores y provocó un desplazamiento del interés hacia enfoques mucho

---

<sup>65</sup> Como dice Kim Griffin (2005: 160) “La mente organiza las estructuras lingüísticas según categorías lógicas y en un determinado orden de dificultad”.



más abiertos y dúctiles. Así, a las puertas de la década de los sesenta, se comenzó a considerar la importancia que tenían las diferencias individuales y las variables cognitivas, esto es, teorías del procesamiento de la información en el estudiante de lenguas extranjeras, por lo que ya entrados en dicha década se adoptó el modelo de Chomsky<sup>66</sup> que propone una distinción entre actuación lingüística y competencia.

El cambio que se produjo sin duda alguna fue radical, lo que provocó que la Psicolingüística girara en torno a la idea de cómo se adquiere una determinada gramática partiendo de la base de la existencia del mecanismo innato de Chomsky. Esta idea, centrada en la lengua materna, dio lugar a lo que se conoce como *psicolingüística evolutiva*.

Los años setenta y ochenta destacaron, por ser una etapa fructífera en el sentido en que se recogieron hipótesis del campo de la antropología social, sociología y las ciencias de la comunicación. La suma de todas ellas produjo un gran desarrollo en los procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje. Sin embargo, Juan Mayor<sup>67</sup> (2004: 45) apunta que en los setenta se siguieron dos direcciones que influyeron en la adquisición y enseñanza de una L2:

- a) La competencia comunicativa, donde prevalece el análisis por el discurso y como consecuencia la pragmática y el contexto denotan una gran importancia.
- b) La competencia cognitiva, en este sentido se produce lo que el autor llama “un desplazamiento desde la competencia lingüística a la competencia cognitiva” que se centra y propone la necesidad de

---

<sup>66</sup> Recordemos que la teoría de Chomsky postulaba un mecanismo innato en la adquisición del lenguaje, junto con las reglas generativas que convertían las estructuras profundas en superficiales.

<sup>67</sup> En “Aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de una L2”, en *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 43-68.

establecer lazos entre el procesamiento cognitivo y el procesamiento lingüístico<sup>68</sup>.

Esta idea se solidificó en la década de los noventa donde encontramos los primeros modelos teóricos serios e investigaciones sobre la organización interna del sistema cognitivo más concretamente del lenguaje humano.

En la actualidad, el estudio sobre la adquisición de una L2 que se mantiene, es aquel que se basa en teorías que sirvan para una investigación realmente empírica. Lo que hace pensar que para ello cuentan con un gran número de factores que afectan al proceso de adquisición. No obstante, debemos ser conscientes de lo que S.P. Corder (1992) dijo:

*Es virtualmente imposible controlar todos los factores involucrados, aun cuando supiéramos, en principio, cómo identificarlos; particularmente, factores tales como motivación, conocimiento previo, aptitud, aprendizaje fuera del salón de clases, ejecución del maestro. En consecuencia, las conclusiones que se obtienen de esos experimentos no pueden ser generalizadas con confianza para otras situaciones de enseñanza.*

S.P. Corder (1994: 105)

Ahora bien, una vez mencionados los orígenes y antecedentes de la Psicolingüística, nos centraremos en su definición y principalmente en sus objetivos. Por Psicolingüística entendemos aquella ciencia que se encarga de estudiar la adquisición del lenguaje teniendo en cuenta los procesos que se llevan a cabo para la utilización de la lengua, es decir, estudia los procesos implicados en la comprensión, adquisición y reproducción del lenguaje humano.

El objetivo principal de la Psicolingüística es proponer una explicación de los procesos psicológicos que se dan en los individuos cuando producen y

---

<sup>68</sup> Se utilizaron modelos que dieran cuenta de un programa cognitivo teórico dinámico para

comprenden enunciados, es lo que se conoce como “ejecución de la lengua” (*language performance*). Para ello, es necesario estudiar cómo o de qué manera el individuo adquiere esa habilidad, que S.P. Corder<sup>69</sup> denomina “adquisición de la lengua” (*language acquisition*). Por tanto, el *modus operandi* para adquirir la lengua y su adquisición al mismo tiempo serán las principales metas de la Psicolingüística.

A partir de este punto, surge la necesidad de crear una estrecha relación entre los procedimientos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, esto es, cuales son los procedimientos que causan o dan lugar a determinados procesos de aprendizaje, aunque desafortunadamente, dichos procedimientos que originan los del aprendizaje en muchas ocasiones no son suficientes para que se realicen ciertos procesos. Y es por esta razón por la que S.P. Corder recalca la importancia que tiene mantener una distinción entre enseñanza y aprendizaje de una L2. “Hasta que no tengamos una idea mucho mejor de lo que son esos procesos, no podremos crear -sobre bases sistemáticas y sustentadas en principios- las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo”. (S.P. Corder, 1994: 106).

Volviendo a Juan Mayor (2004: 47 y ss.) y su análisis en las aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de L2, encontramos varios modelos generales para la adquisición de una segunda lengua, son modelos que sirven de guía para la mayoría de las investigaciones empíricas y donde se observa un carácter descriptivo:

---

percibir cómo se procesa el lenguaje.

<sup>69</sup> Recordemos que S.P. Corder (1994: 104) hacía una clara distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* de la lengua. La *adquisición* estaba ligada a la lengua del niño y por tanto a la lengua materna, adquirida en un ámbito natural. Mientras que por *aprendizaje*, implicaba la instrucción formal de la lengua asociada a una L2. Como dijimos en su momento, cuando tratamos estos conceptos adquisición/aprendizaje, sólo haremos distinción de ellos cuando sea estrictamente necesario, y este es el caso del lingüista S.P. Corder, puesto que en el desarrollo del presente apartado sobre la Psicolingüística seguiremos principalmente su línea de investigación respetando así dicha dicotomía.

- a) La hipótesis del *modelo de Motorización* de Krashen fue una de las teorías con mayor repercusión en la década de los setenta y principios de los ochenta. En esta línea de investigación, Krashen alegaba que había dos sistemas de conocimiento independientes en la actuación de una L2, estos sistemas eran: 1/ El sistema adquirido, sistema que aplicó a los aprendices las mismas cualidades de aprendizaje lingüístico que utilizaban los niños, es decir, la manera en que un niño desarrolla su primera lengua o lengua materna de forma natural y que, además, no reflexiona sobre las reglas gramaticales de la misma. 2/ El sistema aprendido, como resultado de una enseñanza formal y con un conocimiento consciente de reglas gramaticales. Para acceder a este sistema de aprendizaje se deben cumplir tres condiciones: contar con el tiempo suficiente (como poder realizar un ejercicio en el aula), el estudiante debe ser consciente y reflexionar sobre la forma (por ejemplo un test gramatical) y, el aprendiz debe conocer la regla. “Krashen afirmaba que el <<orden natural>> es la manifestación superficial del sistema adquirido; la alteración del orden se debería a la Motorización, o intrusión del sistema aprendido en ejercicios de actuación que favorecen su uso” (Larsen-Freeman y Long 1994: 221). Así, lo que la hipótesis de la Motorización pretende es establecer una relación entre los sistemas adquiridos y los aprendidos de una L2.
- b) El *modelo de competición* de Bates y MacWhinney, se basa en la descripción de la conducta lingüística del individuo pero desde un punto de vista funcional. Se trata de establecer una correspondencia entre la forma y la función, para ello se emplean los principios de convergencia y de competición. El objetivo de este modelo es conseguir una conciliación entre las formas y las funciones lingüísticas. Este modelo distingue cuatro hipotéticas relaciones que se establecen entre las estrategias de procesamiento: 1/ Las

estrategias de la L2 se adquieren y se usan solo en la L2. 2/ Las estrategias de la L1 se transfieren a la L2. 3/ Las estrategias de la L2 acaban dominando y reemplazando a las de la L1. 4/ Las nuevas estrategias que se adquieren al aprender la L2 se superponen a L1 y L2.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, la Psicolingüística estudiará la adquisición, los procesos que se dan en el individuo y cómo pone en práctica la lengua, es decir, investiga la comprensión del lenguaje, la producción y adquisición del mismo utilizando métodos experimentales como los que acabamos de ver. Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991), mencionando a Dubois (1979), añaden:

*La Psicolingüística se interesa particularmente por los procesamientos mediante los cuales los hablantes atribuyen una significación a su enunciado, por las “asociaciones de palabras” y por la creación de los hábitos verbales, por los procedimientos generales de la comunicación (motivaciones del sujeto, su personalidad, situación de la comunicación, etc.), por el aprendizaje de las lenguas, etc.*

Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991: 21)

No obstante, no está de menos recordar que en el estudio de la comprensión, el científico o investigador puede alterar el *input* y posteriormente observar qué modificaciones son aquellas que se realizan durante el proceso a nivel del *output*. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se estudia la producción del individuo en la L2, puesto que las probabilidades de modificar el *input* en este caso son mínimas.

Respecto a la cita de Sánchez Lobato y Marcos Marín, durante la comprensión del lenguaje se suceden una serie de procesos que intervienen en la entrada de estímulos a los que se les asigna un significado. Todo este procedimiento está compuesto por varios procesos al mismo tiempo, donde

cada proceso realiza una tarea específica. Se clasifican en varios niveles de la siguiente forma:

- a) Nivel básico, es decir, la comprensión de fonemas y letras, se trata de identificar y analizar muestras de lengua primaria, ya sea de forma oral o escrita. Así, se compara la información nueva del exterior con la que el individuo posee en su mente.
- b) Nivel léxico, es el reconocimiento de las palabras y de sus significados. En este nivel el estudiante es capaz de contrastar la información procesada en el nivel anterior con las palabras que se ubican en una especie de léxico mental.
- c) Nivel sintáctico y semántico, en cuanto a la tarea sintáctica, el aprendiz relaciona la conexión que se dan entre las palabras de un mismo enunciado; mientras que en el semántico, averigua el significado global de la oración.
- d) Nivel textual, es decir, es la incorporación del texto o del discurso a la mente del individuo. En realidad, éste es el objetivo final del proceso de comprensión de la lengua, puesto que entender una lengua demanda un procesamiento individualista de los componentes de una oración y además añadir la información en unidades más generales del significado. Pero sin lugar a dudas, se requiere una integración porque lo realmente interesante es cómo el aprendiz es capaz de identificar y relacionar las diferentes partes de un texto o una conversación y además, unirlo a sus conocimientos previos.

En cuanto al estudio de la producción del lenguaje, la Psicolingüística trata de explicar los procesos mentales que se dan en el estudiante de una L2 y de cómo es capaz de transformar una representación mental del lenguaje, bien en formato acústico, es decir, oralmente o bien por medio de la escritura. Pero

debemos puntualizar que, a la hora de utilizar una metodología que dé cuenta de estos procesos, nos encontramos ante las variables independientes de cada individuo, que obviamente pertenecen a una esfera subjetiva<sup>70</sup>. Probablemente este hecho ha sido una de las causas de los pocos estudios realizados en este campo, al menos si los comparamos con los llevados a cabo con relación a la comprensión del lenguaje. No obstante, cada vez son más los trabajos que están apareciendo aportando un gran número de fenómenos que están asociados a la producción lingüística.

Esto ha determinado que el estudio de los procesos en la producción lingüística de una L2 se divida en varios campos, como por ejemplo el estudio de los procesos gramaticales, los procesos orales o escritos, e incluso se estudian los fenómenos que se dan en contextos conversacionales.

Concluyendo este punto dedicado a las aportaciones de la Psicolingüística en la enseñanza-aprendizaje de una L2, podemos decir, que esta ciencia está demostrando un mayor interés hacia el aprendizaje de una L2 y cuyas aportaciones siguen en constante desarrollo. Tal vez lo realmente interesante sea saber qué tipo de estrategias y procedimientos se llevan a cabo en la adquisición para poder mejorar dicha adquisición y así, conseguir que el aprendiz llegue a alcanzar el más alto grado de competencia en la L2.

#### 2.3.4. Aportaciones de la Sociolingüística.

La Sociolingüística, al igual que la Psicolingüística, se ha ido consolidando gracias a la unión de varias corrientes y doctrinas como la Etnolingüística, la Sociología, la Dialectología y Geografía lingüística principalmente.

---

<sup>70</sup> Véase en este mismo capítulo el apartado 3.2.1. *Los factores individuales*.

Fue en el año 1952 cuando el término sociolingüística apareció por primera vez en la obra de Currie<sup>71</sup>, pero en realidad hasta el año 1964 no se llevó a cabo un verdadero estudio de dicha disciplina, que tuvo lugar en la ciudad de Los Ángeles de la mano de doce especialistas, bajo la dirección de W. Bright<sup>72</sup>. No obstante, el lingüista Saussure ya apuntaba hacia este concepto cuando hablaba de la lengua del ser humano que no dejaba de ser un producto social.

Como apuntábamos anteriormente, esta ciencia se ha nutrido de otras líneas de investigación, a través de diferentes escuelas y formas de trabajar donde han confluído en un mismo campo de estudio. Así, en relación a las aportaciones a la enseñanza de lenguas, Francisco Moreno Fernández<sup>73</sup> (2004) constata:

*Esta disciplina ha necesitado algunos años para ordenar sus parcelas internas, lo que probablemente ha retrasado, por ejemplo, el desarrollo completo de una línea aplicada a la enseñanza de lenguas y otros campos de interés manifiesto.*

Francisco Moreno Fernández (2004: 86)

Pero, ¿qué es exactamente la Sociolingüística<sup>74</sup>? En un intento de definir esta disciplina, diremos que es una ciencia interdisciplinar que estudia el ámbito de la lingüística y de la sociología, por tanto investiga los aspectos de la sociedad en la forma en que se utiliza el lenguaje, a su vez se incluyen las

---

<sup>71</sup> Currie, H.C. (1952): "A projection of socio-linguistics: the relationships of speech to social status", *Southern Speech Journal*, 18, pp. 28-37.

<sup>72</sup> Más tarde, en 1972 con la publicación de tres antologías, *Language and Social Context*, *Sociolinguistics* y *Directions in Sociolinguistics*, esta ciencia retomó fuerza en donde el factor social cobra cada vez más importancia.

<sup>73</sup> En "Aportaciones de la Sociolingüística" en *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 85-104.

<sup>74</sup> El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 620) define Sociolingüística como: "la rama de la lingüística que estudia las relaciones entre el lenguaje, el individuo y los grupos sociales. Sin embargo, para una gran mayoría la 'sociolingüística' no es una rama de la lingüística, es una disciplina autónoma, de carácter interdisciplinar, con principios y métodos propios, nacidos de la colaboración entre lingüistas y sociólogos, siendo diferente de la SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE. [...]".



conductas sociales, es decir, la cultura, el contexto, el estatus socioeconómico, las variedades lingüísticas<sup>75</sup>, los dialectos, etcétera. Por tanto, “el objeto de estudio de la sociolingüística es la lengua como sistema de signos, pero considerada dentro de un contexto social” (Francisco Moreno Fernández, 1998: 300).

Dentro de la Sociolingüística distinguimos dos ramas:

- a) Sociolingüística sincrónica, basando su estudio en la estructura de la misma y en las variantes que se producen en la lengua en los contextos que dependerán de las actitudes de los individuos.
- b) Sociolingüística diacrónica, se centra en el cambio lingüístico, la adquisición y la divulgación de las lenguas.

Tal vez el punto de mayor interés de la Sociolingüística es cómo ha sido capaz de aportar una óptica diferente en cuanto a la visión de la lengua donde ha concedido un mayor valor a la lengua oral. No obstante, de forma paralela, en el campo de la enseñanza de lenguas, ha destacado la importancia de estudio de las variables sociales. Así, la Sociolingüística influye de tal forma en la Lingüística Aplicada que la contextualización socio-situacional o las variedades son de suma importancia, puesto que los estudios apuntan hacia la idea de que se obtendrán mejores resultados de la L2 siempre y cuando el contenido lingüístico se ajuste a las necesidades funcionales de los aprendices, es decir, responda a un buen análisis de necesidades y se cubran a lo largo del curso las mismas.

Todo esto exige una constante mirada hacia la lengua en su contexto social. Por esto, las variedades tanto sociales como dialectales deben tenerse en consideración en la enseñanza de una L2.

---

<sup>75</sup> Recordemos que el individuo puede ser capaz de hacer uso de diferentes variedades de la lengua, esto es, dependiendo de la situación social o el contexto utilizará una variedad u otra.

Al igual ocurre con la *cultura*. Para ello, hemos recurrido a las palabras de S.P. Corder donde relaciona lengua y cultura: “Los miembros de la comunidad comparten conjuntos de creencias políticas o éticas; comparten en gran medida la manera en que interpretan el mundo, la forma como clasifican los fenómenos objetivos y el significado que le dan a esa clasificación. Las comunidades [...] están de acuerdo sobre las maneras correctas o incorrectas de hacer las cosas: de vestirse, comer, casarse, rendir culto, educar a sus hijos, etc. Todas estas cosas constituyen su cultura” (S.P. Corder, 1992: 67). Esto nos hace pensar que un grupo de personas o comunidad (como denomina el autor) cuentan tanto con una cultura como con la propia lengua. Por tanto, el estudiar una L2 conlleva aprender una cultura, puesto que adquirir una cultura, ya sea la que forma parte de nuestra comunidad como una extranjera, se hace a través de la lengua, hasta tal punto que la lengua es la que media entre la cultura y el individuo.

La lengua, de un modo u otro, es la que mostrará la cultura y será adecuada para cubrir las necesidades de una comunidad, así, cuando encontramos diferencias culturales quedará constancia de ello en la lengua reflejando diferencias en sus sistemas lingüísticos. De aquí ha surgido el debate eterno entre la lengua y la forma de ver el mundo, es decir, ¿es la lengua la que determina la cultura? ¿O es la cultura? ¿La lengua es así porque está condicionada por la forma en que los individuos conceptualizan el mundo? ¿O viceversa? En realidad, a nuestro parecer creemos y nos decantamos por un estadio intermedio donde la lengua y la cultura sean recíprocas. Con respecto a esto último, y desde el punto de vista de la Lingüística Aplicada, sí queremos señalar las palabras de Santos Gargallo (1999: 30) “lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, sólo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes”.

A continuación ofrecemos un esquema donde observamos la relación entre el individuo, la lengua y la cultura.

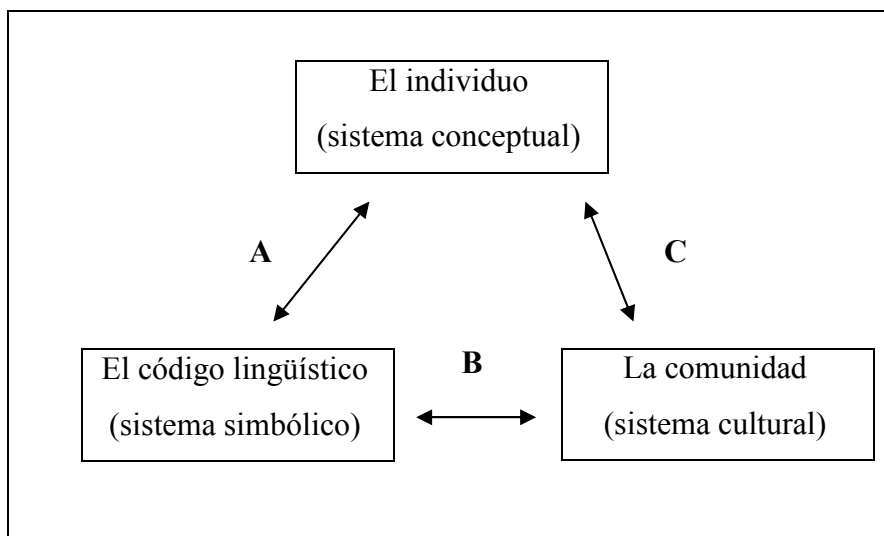


TABLA 7. *Relación entre el individuo, la lengua y la comunidad.*

S.P. Corder (1992: 70)

En este sentido, el autor considera que el sociolingüista establece la relación que se da entre el código lingüístico y la comunidad, B, es decir, entre el sistema lingüístico y el cultural. Mientras que el psicólogo se encargará de la correlación que se da entre el individuo y el código lingüístico, A. Por último, C es la correspondencia que existe entre el individuo y la comunidad.

Por tanto, no debemos olvidar lo que se ha denominado “cruce cultural” (*cross-culturally*) en el contexto del aprendizaje de una L2. Las lenguas actúan de forma distinta a la hora de reflejar el mundo, esto es, los individuos de una comunidad categorizan de manera diferente el mundo en que vivimos con respecto a los individuos de otra comunidad, por tanto nos encontramos ante una codificación léxica.

Un ejemplo de esto sería ver como una lengua emplea una única palabra para designar un concepto mientras que otra lengua necesita varias palabras (tal vez una perífrasis) para poder declarar la misma noción. Así, las diferencias culturales son de categorizaciones diferentes. Si estas categorizaciones son

parecidas, quedará reflejado en la semejanza de las estructuras sintácticas y semánticas de la lengua.

Esto nos lleva a la conclusión de que el aprendizaje de una L2 manifiesta cierta recategorización, lo que no significa que el estudiante debe aprender a ver una nueva visión del mundo, pero sí a aprender a verlo como lo hace la comunidad de la L2.

Continuando con el estudio de Moreno Fernández, las líneas de investigación más relevantes de la Sociolingüística son las siguientes:

#### 2.3.4.1. *Etnografía de la comunicación.*

Este término fue acuñado por el sociolingüista Dell Hymes<sup>76</sup> en 1962. La *etnografía de la comunicación* tiene como finalidad la explicación de las conductas comunicativas de un grupo o comunidad. Surgió a raíz de observar que para estudiar de forma completa los fenómenos lingüísticos no es suficiente aproximarse desde las estructuras internas de la misma sino que también es necesario estudiar el contexto que origina dichas estructuras. Por ende, poseer un buen dominio de la L2 implica conocer las estructuras lingüísticas a la vez que las reglas sociales, culturales, psicológicas, etc. de la comunidad que utiliza esa L2 siempre dentro de un determinado contexto. Esto es lo que se conoce como “competencia comunicativa”, por eso, podemos afirmar que la *etnografía de la comunicación* explica las normas (implícitas o explícitas) de los aspectos que controlan la interacción comunicativa.

La metodología que utiliza se basa en análisis cualitativos. Estudia principalmente grupos o comunidades reducidas que servirán en gran medida para la enseñanza de la L2, siendo así, la enseñanza de lenguas uno de los principales objetos de interés para la *etnografía de la comunicación*. “Los

---

<sup>76</sup> Realizó trabajos principalmente sobre las lenguas del Pacífico Noroeste. Desarrolló un marco teórico y práctico en donde estudió las interacciones comunicativas de los individuos. (1974): *Foundations in Sociolinguistics. And Ethnographic Approach*, Cinnaminson, University of Pennsylvania Press.

principios y conceptos de la etnografía de la comunicación son: comunidad de habla, competencia comunicativa, repertorio, situación comunicativa, acontecimiento y acto comunicativo y rutina” (Moreno Fernández, (2004: 89).

Por “repertorio comunicativo” entendemos aquellas variedades o dialectos que una comunidad utiliza y que son regidas por unas normas. La “situación comunicativa” hace referencia a los contextos en los que se da la lengua como por ejemplo la consulta del médico, una boda, reuniones de trabajo, etcétera, y donde en cierta manera se incluyen los “acontecimientos”. Así, hace pensar que el “acto comunicativo” no es ni más ni menos que un fragmento de habla insertado en el acontecimiento. Por último, la “rutina” son aquellas expresiones fijas de la lengua que se suelen repetir.

En general todos estos conceptos son empleados a la hora de estudiar la enseñanza de lenguas aunque a veces no se ha hecho desde la perspectiva de la *etnografía del lenguaje*.

#### 2.3.4.2. *Sociología del lenguaje*.

La *sociología del lenguaje* se encarga de las características sociales que conforman una lengua. Investiga los problemas sociales que se dan en una comunidad determinada.

La diferencia entre Sociolingüística y *sociología del lenguaje* radica en el punto de vista, es decir, desde el tipo de óptica con el que se aborda el estudio, puede ser desde la lengua o la sociedad. La Sociolingüística hace un estudio comparativo a través de la lengua, mientras que la *sociología del lenguaje* lo realiza desde la perspectiva de la sociedad.

Para el lingüista Joshua Fishman (1995) la sociología del lenguaje:

*[...] trata de una amplia serie de temas: interacción de los grupos pequeños y pertenencia de los grandes, uso y actitudes lingüísticas hacia el lenguaje, normas lingüísticas y de conducta, cambio de las mismas.*

Joshua Fishman (1995: 47)

Dentro de la *sociología del lenguaje* se habla de dos conceptos fundamentales, el “dominio”<sup>77</sup> y la “diglosia”. Ésta última, utiliza una variedad de la lengua prestigiosa con poder administrativo en situaciones formales y a la vez, se da una variedad con menor reconocimiento en contextos menos formales, es decir, en los estratos con menos poder y prestigio de la sociedad (por ejemplo, en casa). En cuanto a “dominio”, se da cuando una variedad lingüística se utiliza por ser la más adecuada que otra variedad en un contexto determinado.

Otros de los conceptos de mayor relevancia y de los que se ocupa la *sociología del lenguaje*, por ser un campo muy significativo, son las “actitudes”<sup>78</sup> y la “planificación lingüística”, cuyo término es muy amplio pero que resumiremos diciendo que se encarga que estudiar los planes de estudio que los gobiernos determinan y que llevan a cabo dentro de una comunidad teniendo en cuenta las variedades lingüísticas de la misma. Tal vez, una definición más completa al respecto es la que aportan Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991) a pesar de su complejidad:

*[...] << el trabajo normativo de las academias de la lengua y comités especializados, así como todos los tipos de lo que se llama comúnmente “cultivo lingüístico” y todas las propuestas de reforma o normalización de las lenguas>>.*

Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991: 147)

Por tanto, los planificadores son los que se encargan de elegir la clase de educación lingüística para aplicarla a la comunidad, es decir, determinan qué lengua o lenguas se tienen que enseñar y cuántas horas.

---

<sup>77</sup> También se le ha denominado “ámbito”. Joshua Fishman fue el impulsor del término “dominio” para hablar de la elección de lenguas en contextos principalmente bilingües.

<sup>78</sup> En este caso sólo hacemos mención a ellas puesto que con anterioridad hemos desarrollado este punto (Ver apartado 3.2.1.5. *La actitud* de este capítulo)

En general, *la sociología del lenguaje* dedica la mayor parte de sus estudios a investigar los problemas sociales que están vinculados a la enseñanza de lenguas tanto como primeras como segundas.

#### 2.3.4.3. *Variacionismo*.

Surgió en los años sesenta de la mano de W. Labov con *The Social Stratification of English in New York City*<sup>79</sup>. Más tarde aumentaron los trabajos con la aportación de las escuelas de Canadá y de Filadelfia, las cuales siguieron los pasos de Labov.

Esta línea de investigación, se ocupa de la variación, de ahí su denominación, de las modificaciones que sufre el sistema lingüístico y cómo sucede en un determinado contexto.

El *variacionismo* tiene dos objetivos principales: estudiar la lengua desde el contexto social y estudiar el cambio lingüístico. No obstante y con respecto a esto último, el estudio del cambio lingüístico, Blas Arroyo (2005) señala:

*[...] no todos los hechos de variación desembocan en cambios lingüísticos, existen también numerosas parcelas de la lengua en las que, o bien no se observa variación alguna, o bien ésta es (casi) inapreciable.*

José Luís Blas Arroyo (2005: 29)

En cuanto a la repercusión que el *variacionismo* tiene en la enseñanza de lenguas, los resultados son altamente beneficiosos por convertirse en una base sólida desde la que el aprendiz puede formar estrategias, dado que existe todo un abanico de variabilidad en el uso de la lengua en diferentes ocasiones. Quizá el problema radica en que, cuando el individuo utiliza la L2 para

---

<sup>79</sup> (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Labov actualmente es profesor de lingüística en la Universidad de Pennsylvania.

comunicarse, al estar ésta constituida por un gran número de factores<sup>80</sup>, en el momento en que cambia uno de estos factores, el acto de comunicación también varía. En realidad las causas por las que se produce la variabilidad en una conversación pueden ser múltiples, lingüísticas, personales, sociales (de las que se ocupará la Sociolingüística, es decir, variabilidad contextual), etc.

Según Moreno Fernández (1998) unos de los objetivos que ha primado en el *variacionismo* ha sido el desarrollo de las técnicas estadísticas para diagnosticar las variantes de los fenómenos lingüísticos:

*El variacionismo ha dedicado parte de sus energías a perfeccionar una prueba estadística capaz de medir hasta qué punto una serie de factores lingüísticos (contextuales y funcionales) y extralingüísticos (sociales y situacionales) determina la aparición de cada una de las variantes de un fenómeno lingüístico variable.*

Francisco Moreno Fernández (1998: 308)

Así, encontramos lo que se ha denominado “análisis de regla variable”. Se basa en el hecho de que esta regla variable está ligada a la competencia lingüística, por tanto, trata de dar una explicación sobre el grado y las condiciones en las que sucede un fenómeno a nivel lingüístico y social.

Normalmente, la Sociolingüística suele utilizar dos tipos de estadísticas:

- a) descriptiva, se basa en la cuantificación de datos que son ordenados y contados.
- b) de inferencia, donde se aplican de forma muy fiable los resultados de los análisis a conjuntos mayores que no han sido analizados completamente ya que sería casi imposible recoger muestras de habla de una ciudad de cinco millones de habitantes.

---

<sup>80</sup> Véanse apartados 2.3.2.1. *Factores individuales*, 2.3.2.2. *Factores internos*, y 2.3.2.3. *Factores externos* de este capítulo.



Los resultados de estos estudios sociolingüísticos ofrecen un panorama sobre los usos lingüísticos más notorios frente a los menos prestigiosos, es decir, cuáles son los usos más frecuentes dentro de determinadas comunidades y qué características corresponden a los cambios realizados en ese uso lingüístico. En resumen, determinarán cuales son los patrones o modelos lingüísticos que se dan en una comunidad.

#### 2.3.4.4. *Lenguas en contacto.*

Aunque no es el tema que nos ocupa en este trabajo, creemos conveniente ofrecer un breve resumen sobre lo que son las *lenguas en contacto* desde el punto de visto sociológico.

Con respecto a esto, Moreno Fernández (1998) asevera que:

*Se habla de situaciones de lenguas en contacto cuando lo establecen dos o más lenguas cualesquiera en una situación cualquiera. Estamos, pues, ante un concepto amplio, tal vez demasiado amplio, en el que caben situaciones muy diversas, desde las comunidades bilingües hasta los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pasando por las fronteras territoriales. .*

Francisco Moreno Fernández (1998: 257)

Pero tal vez, lo que más nos interesa en este apartado es ver como las relaciones entre los estudios llevados a cabo con *lenguas en contacto* y la Lingüística Aplicada dan resultados óptimos en los dos campos. Uno de los estudios más interesantes son aquellos denominados “teorías contextuales”, que se basan en el desarrollo de la ASL donde tienen mayor importancia las experiencias de los individuos que las cualidades<sup>81</sup>.

Sin embargo, en esta línea, cabe destacar un par de conceptos por su relevancia no solo en la Lingüística sino también en la Sociolingüística:

---

<sup>81</sup> Véase apartado 2.3.1.2. *Teorías ambientalistas* de este capítulo.

“pidgin”<sup>82</sup> o “criollo”. El proceso de “pidginización” es aquel que se da principalmente en inmigrantes que se encuentran en una situación obligada a la adquisición de una L2 que necesitan comunicarse de forma básica y que no muestran una preocupación por la corrección lingüística. Por tanto, el “pidgin” es una variedad lingüística surgida de dos o más lenguas en contacto con la única finalidad de hacerse entender, con una estructura simplificada. Hay dos tipos de “pidgin”: uno de tipo incipiente, cuya finalidad es satisfacer únicamente las necesidades del hablante (por ejemplo el caso de una venta-compra); y otro de tipo elaborado, que al contrario que el anterior, cuenta con una estructura aunque sistemática pero más elaborada.

El cuanto al término “criollo”, es el que la Sociolingüística ha utilizado para denominar el “pidgin” que de alguna manera se ha transformado en la lengua materna de un grupo o una comunidad. Algunos lingüistas han apuntado hacia una diferenciación entre los procesos de “pidginización” y el de “criollización”; así, el proceso de “criollización” es aquel por el cual un “pidgin” adquiere una estructura similar a otra lengua, pero este término también se ha utilizado para hacer referencia al proceso de simplificación sintáctica que realiza una lengua cuando es puesta en uso por individuos que no la tienen como su lengua materna

En resumen, todos estos fenómenos son el resultado de situaciones donde se dan *lenguas en contacto*, principalmente en casos de bilingüismo. Estos fenómenos causan cambios lingüísticos y a veces de gran repercusión que

---

<sup>82</sup> En América Central y en el Caribe se crearon un gran número de pidgins entre el español y el portugués. Uno de los pidgins más importantes en Brasil fue el llamado “Língua Geral” cuyas raíces proceden del pidgin “Tupí-Guanari”. El pidgin denominado “Língua Geral” se diversificó entre la zona sur de Brasil y el norte, entre la zona de Sao Paulo (*língua geral paulista*) y la zona Amazónica (*língua geral amazônica*). La del sur, *língua geral paulista*, se usó en el siglo XVII y desapareció antes que la *língua geral amazônica* que se utilizó hasta finales del siglo XIX. El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 513) distingue dos tipos de ‘pidgin’: “El **pidgin incipiente** es el que ha sido creado para satisfacer exclusivamente las necesidades de los usuarios en una actividad específica, por ejemplo, compraventa de ganado, y su sintaxis es la mínima para encuadrar esos LEXEMAS. El **pidgin elaborado**, por el contrario, posee una estructura sistemática y elaborada, aunque carezca de morfología flexiva”.

pueden apreciarse en todos los niveles lingüísticos y las consecuencias pueden ser temporales o constantes.

#### 2.3.5. Recursos en la enseñanza de lenguas.

Los recursos utilizados en la enseñanza de lenguas son bien variados. Los técnicos<sup>83</sup>, a los que principalmente haremos referencia, no suponen ninguna novedad pero sí un avance en cierto grado beneficioso para el aprendizaje de L2.

Así por ejemplo, la mezcla entre la informática y la ampliación lingüística, más conocida como *tecnología lingüística*, dio lugar a la traducción mecánica obteniendo un crecimiento el uso de los ordenadores para la enseñanza-aprendizaje de L2. A este fenómeno se le denominó CALL (*Computer Assisted Language Learning*), un sistema para almacenar datos, traducir, interpretar y transmitir información bilingüe o monolingüe.

Por tanto, la aplicación de *softwares* en el marco principalmente de la destreza de comprensión lectora se ha convertido en un componente imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. Además no sólo contribuye a la actualización del conocimiento sino que también facilita la información de datos.

El uso del ordenador y su función en la enseñanza-aprendizaje de L2 se puede dividir en dos vertientes:

- a) Aquellos trabajos en los que se considera el ordenador como un tutor desempeñando el papel de profesor. Normalmente este sistema suele ofrecer ejercicios o pruebas que sirven de auto-corrección, es decir para saber si lo que el estudiante está haciendo está bien o no y evaluar el grado de conocimiento de la L2.

---

<sup>83</sup> Como la 'tecnología lingüística' por medio de sistemas informáticos gracias a los ordenadores, Internet, etcétera.

- b) El ordenador se concibe como una herramienta o instrumento que ayuda a alcanzar el aprendizaje de la lengua meta. En este sentido, encontramos bases de datos, hojas de cálculo, procesadores de textos para la comprensión e interpretación de éstos, etc.

Actualmente los sistemas informáticos que han sido creados para cubrir el procesamiento del lenguaje natural, también conocido por las siglas *PNL*, se reconocen como recursos pedagógicos óptimos a la hora de analizar textos, redactar resúmenes e incluso en el reconocimiento del habla.

No obstante, esta clase de sistemas hoy en día son fácil acceso, bien por medio de la red (uso de Internet) o bien directamente con la utilización de estos programas insertados en el ordenador. Con respecto al uso de este tipo de tecnología y lo que está significando dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una L2, Marcos Marín<sup>84</sup> (2004) señala:

*[...] la introducción de las tecnologías de la red en la educación ha coincidido con un cambio educativo, que se ha desplazado desde las teorías cognoscitivas y desarrollistas hacia una concepción del aprendizaje como un fenómeno social y de colaboración.*

Marcos Marín (2004: 29)

Además, siguiendo a Marcos Marín, este cambio y crecimiento del uso de sistemas informáticos influenciado por las teorías cognoscitivas se ha ido reflejando a través de la bibliografía desde mediados de la década de los noventa.

Continuando con el uso de la “red” o “Internet”, mencionaremos algunos de los métodos o instrumentos útiles que resultan ventajosos para el aprendizaje de una L2.

---

<sup>84</sup> En “Aportaciones de la lingüística aplicada” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 25-41.

En cuanto al uso de *Internet*, contamos con los famosos correos electrónicos, user groups, chat, etc. En los últimos años se están poniendo en práctica los chats en los que participan tanto el profesor como un grupo de alumnos al mismo tiempo y donde se practican principalmente la escritura y la lectura, es decir, la expresión y la comprensión escrita, en el caso de que no se cuente con una cámara web (*webcam*). Un ejemplo de esto es el proyecto conocido como Teletandem<sup>85</sup>, en la Universidad Estadual Paulista<sup>86</sup> (UNESP) en Brasil por citar alguna de ellas, y llevada a cabo por varios profesores como la Dra. Ana Mariza Benedetti, el Dr. Wilson Yonezawa, entre otros.

Al uso del Internet le añadimos la aparición de páginas web donde los profesores de segundas lenguas pueden encontrar una gran fuente de materiales didácticos para sus estudiantes a través de revistas electrónicas colgadas en la red, por ejemplo la que ofrece el ministerio español <http://www.mec.es/redele/webs.shtml>, otras como [www.elenet.org](http://www.elenet.org), [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com), [www.todoele.net](http://www.todoele.net), y un largo etcétera.

Otro tipo de herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la L2 es el uso del *CD-Rom*. Cada vez son más las editoriales que adjuntan un CD-Rom a sus manuales con la finalidad de poder escuchar y desarrollar la audición del estudiante por medio de una serie de ejercicios. En otras ocasiones, estos CD-Roms no sólo ofrecen archivos de audio sino que también encontramos vídeos que suelen adaptarse lo máximo posible a la realidad.

En resumen, a lo largo de este apartado hemos podido observar como las tecnologías informáticas contribuyen a la enseñanza-aprendizaje de una L2 de forma altamente beneficiosa y como la utilización de la red, de Internet, está

---

<sup>85</sup> Este sistema de Teletándem consiste en un desarrollo del Tándem a distancia donde por medio de conferencias de audio/vídeo (uso de la webcam), se ponen en práctica las cuatro destrezas (comprensión y expresión escrita y comprensión y expresión oral) en tiempo real. Para este tipo de video-conferencia es necesario un programa conocido como MSN Messenger versión 7.5 y que ofrece la ventaja de ser totalmente gratuito además de ser más rápido que el correo electrónico. En resumen, este sistema permite la enseñanza-aprendizaje de una L2 de forma autónoma que está intermediada por profesores que conocen este nuevo método. Para mayor información véase la página web [www.assis.unesp.br/teletandembrasil](http://www.assis.unesp.br/teletandembrasil).

<sup>86</sup> El proyecto Teletándem en Brasil, se desarrolla principalmente a través de esta Universidad que cuentan con relaciones con países como Francia, Alemania, Italia, Estados Unidos, etc.

suponiendo un alto desarrollo evitando fronteras y siendo accesible prácticamente para cualquier estudiante de forma gratuita y que en cierto grado desarrolla la interacción del mismo. A lo que le añadimos, los sistemas multimedia que cuentan con el uso del vídeo y audio en clase proporcionando un mejor ambiente y calidad.

Sin embargo, no todo son ventajas, ya que hacer uso de las nuevas tecnologías supone el empleo de un mayor número de horas, y por tanto, de tiempo. Es decir, analizar un CD-Rom por ejemplo, conlleva más horas que ver un simple vídeo, o el hecho de navegar por Internet, donde el usuario puede pasar horas y horas gracias a la cantidad exagerada de material que ofrece la red, pero que después no es capaz de concretizar el aprendizaje del estudiante, esto es, no se obtienen resultados concretos. Quizá otro de los inconvenientes que plantean estos métodos es el uso individual del estudiante, puesto que poner en práctica actividades en grupos grandes de alumnos con estas herramientas puede suponer un fracaso.

Pero es obvio, que el mundo de las telecomunicaciones junto con los sistemas informáticos está cambiando el modo de enseñar lenguas extranjeras y es una realidad constante.

## **2.4. La Lingüística Contrastiva.**

La Lingüística Contrastiva<sup>87</sup> también es conocida como *lingüística de contrastes*.

Su origen está en el ‘análisis de contrastes’ que en 1957 formuló el lingüista Robert Lado con la publicación del libro *Linguistics Across Cultures*<sup>88</sup>, y por tanto pertenece a una de las hipótesis del estructuralismo norteamericano. Defiende, principalmente, que los estudiantes de una L2, durante el proceso de

---

<sup>87</sup> En adelante, LC.

<sup>88</sup> Publicado en la Universidad de Michigan en Estados Unidos y traducido al español en el año 1973 por Joseph A. Fernández bajo el título *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas* por Ediciones Alcalá.

aprendizaje de la lengua meta, cometen errores debidos a la ‘interferencia’<sup>89</sup> lingüística’ ocasionada por la lengua materna.

Posteriormente, dentro del estructuralismo funcionalista de la Escuela de Praga, la Lingüística Contrastiva destacó primordialmente por sus aportaciones a la enseñanza de idiomas.

Es obvio que la LC ha marcado un antes y un después en la historia de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Vez Jeremías<sup>90</sup> (2004), al respecto señala lo siguiente:

*[...] los últimos años son testigo de una revalorización de la lingüística de contraste por fía de la denominada retórica contrastiva. Una dirección que, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas [...] está alimentando una expectativa de trabajo didáctico que reorienta el ámbito de la lectoescritura hacia una perspectiva sociocultural de la actividad lingüística, al tiempo que revitaliza postulados semiolvidados (o intencionalmente perdidos) desde recientes consideraciones que insisten en el valor de la lengua como apropiación cultural.*

José Manuel Vez Jeremías (2004: 156)

Es cierto, como señala el autor, que los últimos años del siglo XX se han caracterizado por un mayor interés en lo que respecta el componente cultural de la lengua meta, es decir, la interpretación de la L2 como comportamiento intercultural.

#### 2.4.1. Definición de Lingüística Contrastiva.

La LC es el estudio o análisis de dos lenguas diferentes, dentro de la Lingüística Aplicada (LA), entre la lengua materna y la lengua meta, basándose

---

<sup>89</sup> Sobre el concepto de interferencia, dedicamos un apartado en el punto 5. *Análisis Contrastivo*.

<sup>90</sup> En “Aportaciones de la lingüística contrastiva” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 147-163.

en el estudiante que está aprendiendo la L2. Howard Jackson (1981) la define como:

*Contrastive linguistics is a branch of linguistics which seeks to compare (the sounds, grammars and vocabularies of) two languages with the aim of describing the similarities and differences between them. Such a description may be carried out for its own sake, or its purpose may be to contribute to task of foreign-language teaching.*

Howard Jackson (1981: 195)

Es decir, es considerada una rama de la Lingüística que no sólo compara sistemas lingüísticos de dos o más lenguas, sino que además contribuye a la metodología de la enseñanza de lenguas aportando así, nuevos materiales didácticos basándose en una determinada descripción de las similitudes y diferencias de los sistemas lingüísticos comparados.

Respecto al objetivo de la LC, Santos Gargallo (1993) apunta:

*[...] la Lingüística Contrastiva se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2. [...] Es el análisis de sistemas de lenguas diferentes centrado en el ser humano que está aprendiendo un nueva lengua.*

Santos Gargallo (1993: 26)

Es decir, la LC realmente compara lenguas diferentes con la finalidad o propósito de poder mejorar principalmente los métodos, y por tanto los resultados, de la enseñanza de lenguas.

No obstante, cabe apuntar que la LC no sólo se centra en la enseñanza de lenguas, sino que también opera en el campo de la traducción automática y la tipología lingüística.

Pero concretizando con la finalidad de la lingüística de contrastes Fente Gómez (1980) ya destacó que:



*El papel de la lingüística de contrastes es, concretamente, el intentar racionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, la introducción de mejoras sensibles en la programación de los cursos de escuelas e institutos de grado elemental y medio. La lingüística de contrastes se constituye, pues, en una parte importante de la lingüística aplicada con una clara finalidad didáctica y metodológica.*

Rafael Fente Gómez (1980: 12)

Por tanto, uno de los principales objetivos de la LC será ofrecer, tras una base teórica, la mejor metodología posible dentro de la enseñanza de lenguas y por tanto, una didáctica que se adecue lo mejor posible a la enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos determinados.

No obstante, es conveniente señalar la distinción entre LC y Lingüística Comparada<sup>91</sup>, puesto que llegan a crearse confusiones entre ambos términos. Siguiendo a Santos Gargallo (1993: 26) que considera la Lingüística Comparada como una de las tres ramas de la lingüística<sup>92</sup> y cuyo objetivo es el de una gramática comparada que coteje varios aspectos de las lenguas ofrecidas como la fonética, la morfología y la sintaxis. Tal vez, la principal diferencia entre la LC y la Lingüística Comparada se basa en que esta última analiza las lenguas con el objetivo de fijar relaciones genéticas entre las lenguas que se estudian. Mientras que la LC se centra en “las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no, y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 1993: 27). Generalmente, la LC realiza un estudio entre la L1 y la L2,

---

<sup>91</sup> El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 387) la define con tres acepciones, pero solo nos centraremos en la segunda acepción: “[...] ② En un sentido amplio, se llama ‘lingüística comparada’ la que tiene por objeto comparar dos o más lenguas diferentes, de acuerdo con distintas teorías, métodos y procedimientos. Normalmente a este tipo de lingüística se le llama LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA. [...]”.

<sup>92</sup> Las otras dos con la Lingüística Aplicada y la Lingüística Descriptiva.

es decir, entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta o extranjera; aunque no sólo puede limitarse a dos lenguas (L1 y L2), sino que también puede establecer una comparación entre varias lenguas.

Al respecto sobre la LC, Vez Jeremías<sup>93</sup> (2004) señala lo siguiente:

*Ésta se fundamenta sobre la frecuencia de los elementos enseñados y sobre su grado de dificultad y complejidad. Según los niveles, la dificultad y la complejidad están determinadas en función del único sistema de L2 o sobre la base de un análisis contrastivo de los sistemas de L1 y L2.*

José Manuel Vez Jeremías (2004: 151)

Tal vez la reflexión más importante que se tiene en cuenta dentro de la LC, es saber hasta que punto las estructuras de una lengua llegan a coincidir con las estructuras de la lengua con la que se está comparando; y cómo el estudiante llega a entremezclarlas. Es decir, a lo largo del aprendizaje se produce una *transferencia* entre ambos sistemas o de un sistema a otro, y cuando el resultado de esa transferencia es considerado como negativo, se origina lo que se conoce como *interferencia*<sup>94</sup>. Pero S. P. Corder (1992: 224) apunta que las lenguas “pueden, o no, estar genéticamente relacionadas [...] no puede hablarse de similitud y diferencia y diferencia lingüísticas, para la ‘lengua como una totalidad’, sino solamente nivel por nivel, sistema por sistema, categoría por categoría”. De ahí que la LC deba depender y centrarse en unos criterios básicos y determinados como el análisis fonológico, sintáctico o morfológico.

No obstante, es útil hacer una distinción entre los términos “diferencia”, “contraste”, “dificultad” y “similitud”. Entre “diferencia” y “contraste”, éste último se puede considerar un estudio más profundo de la lengua y

---

<sup>93</sup> En “Aportaciones de la lingüística contrastiva” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 147-163.

<sup>94</sup> En este mismo capítulo dedicamos dos apartados para tratar ambos conceptos: transferencia e interferencia.

precisamente es aquí donde la ‘interferencia’ de la lengua materna puede llegar a ser un problema a lo largo del aprendizaje. Sin embargo, la “diferencia” es más superficial, es decir, es algo menos profundo a nivel de sistema. Un ejemplo de esto sería, en el plano morfológico, comparar las terminaciones verbales españolas con las portuguesas. Además la “dificultad” no tiene por qué estar asociada a la “diferencia”, que ciertos rasgos de la L2 sean diferentes de la L1 no significa que sean difíciles de aprender. Existen estudios que prueban que en muchas ocasiones durante el aprendizaje de una L2 cuando el estudiante aprende algo completamente ‘nuevo’ resulta más fácil de dominar que cuando es similar donde puede haber un problema mayor de aprendizaje precisamente por la similitud. “En este momento, parece aconsejable simplemente hacer notar que la dificultad es, sin duda, una cuestión psicolingüística, mientras que la diferencia es lingüística” (S. P. Corder 1992: 227). Por tanto, es conveniente discernir entre las dificultades de usar receptivamente una lengua y la dificultad de aprender a producir esa lengua.

#### 2.4.2. Lingüística Contrastiva: teoría y práctica.

La LC la podemos clasificar en una lingüística teórica y en una práctica. En cuanto a la lingüística teórica pretende poner de relieve y de manera global las diferencias y semejanzas entre dos o varias lenguas, al mismo tiempo que propone un método para conseguir determinar la comparación y dar cuenta de aquellos elementos que son comparables.

La LC teórica establece varios métodos, los más destacados son:

- a) un enfoque deductivo, ofrece una mayor adecuación descriptiva. Por ejemplo, si comparamos dos lenguas desde la estructura fonológica solamente, en primer lugar se requerirá un inventario de símbolos fonéticos para poder establecer posteriormente las reglas para su realización, los rasgos articulatorios, etcétera. Por tanto, se

constituye de lo macro a lo micro, es decir, se parte de una teoría que después se lleva a la práctica.

- b) un enfoque inductivo, es el método que suele usarse para aquellas comparaciones que son de gran extensión. En este caso y continuando con el ejemplo anterior, partiríamos de un inventario de sonidos de habla, describiríamos como se agrupan en clases funcionales, y por último, estableceríamos la forma en que las clases funcionan en sistemas. Así se forma desde lo micro a lo macro, se parte del ejemplo para llevar a una teoría.

En cuanto a la LC práctica, ésta, procura y estudia tanto las similitudes como las diferencias entre la L1 y la L2 con el único objetivo de poder emplear los resultados a lo largo del proceso de aprendizaje-enseñanza de las segundas lenguas. Santos Gargallo (1993) la define a través del siguiente ejemplo:

[...] la LC práctica se ocupa de estudiar cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la lengua B como algo diferente. Esta diferencia es la base de las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, el análisis de las divergencias puede iluminar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el de enseñanza en el profesor.

Santos Gargallo (1993: 28)

Es decir, la LC práctica ayuda en gran medida el proceso de aprendizaje de una L2. Además, la autora establece el siguiente esquema donde representa la teoría y la práctica dentro de la LC:

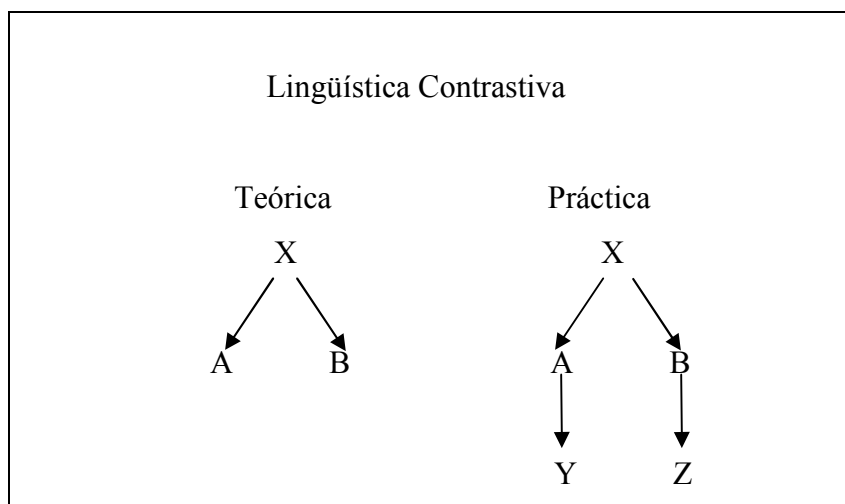


TABLA 8. Santos Gargallo (1993:28)

## 2.5. Análisis Contrastivo.

La importancia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2 ha sido objetivo de grandes controversias. En general, esto es, la semejanza o diferencia entre la L1 y la L2 y hasta qué punto la L1 puede llegar a condicionar la adquisición de la lengua meta. Por estas y otras cuestiones surgió el Análisis Contrastivo<sup>95</sup> que más adelante comentaremos no sin antes establecer una definición para el concepto de AC.

### 2.5.1. Definición de Análisis Contrastivo.

El AC es un modelo de investigación que principalmente propone o se fundamenta en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, generalmente entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) que el estudiante está aprendiendo. Es decir, “pone de manifiesto las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos” (Fernández González, 1995: 6).

---

<sup>95</sup> En adelante, AC.

No obstante, Howard Jackson (1981) mencionando a Hammer y Rice, define el AC como:

*Contrastive analysis is the technique associated with contrastive linguistics, and it may be defined as: 'a systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages, the intent of which is... to provide teachers and textbook writers with a body of information which can be of service in the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of classroom techniques'.*

Howard Jackson (1981: 195)

Así, esta comparación sistemática de dos o más lenguas<sup>96</sup> pretende servir de base para la elaboración de materiales didácticos principalmente y por ende, establecer unos determinados parámetros que sirvan de guía en la producción de tales materiales, preparación de la programación y técnicas de instrucción para que posteriormente se puedan emplear en clase. “Un análisis sistemático de cualquier lengua sólo puede llevarse a cabo mediante una comparación analítica y bajo parámetros de sincronía” (Santos Gargallo, 1993: 33).

Como consecuencia del estudio contrastivo, este modelo de investigación muestra cuales son las áreas de mayor dificultad y, además, es capaz de predecir, o al menos diagnosticar, las áreas más problemáticas, es decir, aquellos obstáculos que el aprendiz de una L2 va a encontrar a lo largo del aprendizaje.

En conclusión, el objetivo principal de este modelo es la elaboración de una gramática contrastiva de tal modo que se erija una jerarquía de los diferentes niveles de una gramática de forma paralela, con la finalidad de poder establecer determinados grados de dificultad a lo largo del aprendizaje de la L2. En cuanto a esto último, los grados de dificultad, Weinreich (1953: 1) defiende que cuanto mayor es la diferencia entre dos sistemas, es decir, en la manera en

---

<sup>96</sup> Generalmente se suele trabajar con dos lenguas, la L1 y la L2.

que sean más numerosas las formas y patrones de cada uno, mayor será la dificultad de aprendizaje y donde más interferencias se produzcan. Sin embargo, dificultad y distancia son dos conceptos diferentes, es decir, la dificultad puede ser subjetiva mientras que la distancia es objetiva (S. P. Corder, 1992: 227). Por tanto, en realidad de lo que se trata es de crear una jerarquía de dificultad.

#### 2.5.2. Origen de Análisis Contrastivo.

Después de la Segunda Guerra Mundial y tras sufrir algunos países una serie de cambios sociales, se produjo una fuerte demanda en lo que respecta la enseñanza de los idiomas. Esto provocó la aparición de nuevos métodos y por consiguiente, la creación de materiales didácticos, ya que hasta el momento todos eran insatisfactorios. Es precisamente en esa época, la de los años cuarenta y cincuenta, donde el modelo de AC hace su aparición al amparo del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. Por tanto, se basa principalmente en los trabajos de Fries (1945) y de Lado (1957) que pertenecían a la Universidad de Michigan en los Estados Unidos. Es decir, a lo largo de la historia del modelo de AC los primeros trabajos encontrados se fechan a mediados de la década de los cuarenta del siglo pasado.

Obviamente, los estudios contrastivos que se realizaron tenían como objetivo principal mejorar la enseñanza de los idiomas. Así, se apoyaba en la focalización de las áreas que resultaban de mayor dificultad como resultado del contraste entre dos lenguas. Por tanto, el profesor partía del conocimiento de las dificultades, lo que ayudaba a una mejor orientación a lo largo de la instrucción. Pero esta idea no estuvo libre de críticas, esto provocó el decaimiento en los Estados Unidos mientras que en Europa resurgió gracias a los numerosos estudios realizados por la escuela de Praga en los años cincuenta, y que fueron revisados por el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C. Todos

aquellos trabajos tenía en común la lengua inglesa como L2 con otras lenguas europeas.

No obstante, hasta mediados de los años sesenta no se produjo ningún cambio de perspectiva en esta clase de estudios contrastivos, es a partir de este momento que son influenciados por la gramática genero-transformacional a la vez que aparecen los planteamientos del Análisis de Errores.

Pero en un primer momento, esta teoría, al tener como base el estructuralismo, plantea una concepción diferente de la lengua, es decir, entiende la lengua como un sistema que facilita y posibilita la comparación de la L1 y la L2. A su vez, y apoyándose en la teoría psicológica conductista, que resume el comportamiento humano en un proceso mecánico de estímulo y respuesta, el aprendizaje de la lengua meta se percibe como la ‘formación de hábitos’.

Por ende, el argumento esencial de esta corriente era la de considerar las lenguas como “conjuntos de hábitos adquiridos que respondían a estímulos externos” (Fernández González, 1995: 1), así, estos ‘hábitos’ se diferenciaban en distintos grados de una lengua a otra, es decir, del sistema lingüístico de una al de otra, hasta el punto que la adquisición de la lengua meta considera que el estudiante debe enfrentarse a toda una serie de hábitos como las estructuras lingüísticas. A su vez, estos hábitos, llegan a coincidir y a divergir parcialmente de la lengua materna del aprendiz.

En este último sentido, si había coincidencia significaba que la adquisición de la L2 resultaba más fácil, lo que era conocido como “transferencia positiva”, mientras que, y a medida que la L1 y la L2 se alejaban la una de la otra, se consideraba un obstáculo o una dificultad para la adquisición de la lengua meta y por tanto era una “transferencia negativa”<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> Para mayor definición sobre el concepto de “transferencia” véase el apartado 8. *Transferencia del portugués al español* de este capítulo.



En conclusión, lo que esta tesis plantea es que el estudiante trasladará sus hábitos lingüísticos de la L1, esto es, las estructuras (principalmente), los sonidos, su entendimiento del mundo, etc., al sistema lingüístico de la L2.

No obstante, recordemos que desde que surgió el AC, éste ha ido evolucionando de forma paralela a varios modelos lingüísticos, desde el estructuralismo norteamericano de Bloomfield, el generativo-transformacional, hasta el psicolingüístico entre otros. Y así, fue en los años sesenta cuando se produce un declive del AC, María Sonsoles Fernández (1990: 19) destaca que fueron tres las causas principales: 1) Los métodos de enseñanza que se basan en la teoría del AC no evitaban los errores a lo largo del aprendizaje y adquisición de la L2; 2) Las nuevas corrientes en Lingüística como la Psicolingüística y la Sociolingüística lanzaron duras críticas a la teoría del AC; y, 3) Las investigaciones que se llevaron a cabo demostraron que la ‘interferencia’ de la lengua materna no es la causa de todos los errores que el estudiante de L2 comete.

### 2.5.3. Hipótesis y modelos de Análisis Contrastivo.

La lingüista Santos Gargallo (1993: 40 y ss.) plantea las siguientes hipótesis y modelos:

- a) Hipótesis de  $L1 = L2$ , también conocida como la “Hipótesis de Identidad” y que se basa en la igualdad de procesos de adquisición de la L1 y de la L2. Esta teoría se sustenta en la perspectiva generativista que considera “el lenguaje como una capacidad innata y única fuente de conocimiento, y la relaciona con la existencia de los universales lingüísticos” Santos Gargallo (1993: 40). Es decir, las estrategias que el estudiante utiliza para aprender la L2 son semejantes a las que maneja un niño. Además, esta teoría rechaza el concepto de ‘interferencia’ del AC, ya que si el estudio de una L2

está determinado por una asimilación gradual de las estructuras lingüísticas de la lengua que está estudiando, los errores que el aprendiz pueda cometer estarán directamente condicionados por la estructura de la L2 y no por la lengua materna.

- b) AC Estructuralista. Puesto que el inicio del AC está directamente conectado con el estructuralismo norteamericano de Bloomfield, considera que las lenguas pueden ser estudiadas en todos los niveles dentro de la propia estructura de las mismas, y que estos estudios sirven para contrastar y así determinar cuales son las diferencias y las similitudes entre las dos lenguas analizadas.
- c) AC Generativista. Las críticas a los estudios contrastivos bajo el modelo estructuralista generaron una nueva perspectiva del estudio contrastivo, el generativo-transformacional, donde el estudio lingüístico pretende explicar el funcionamiento del lenguaje. El modelo generativista estudia las similitudes y diferencias de la L1 y L2 pero en el nivel de la estructura profunda (y no la estructura superficial como en el caso del estructuralismo norteamericano). Caben destacar los conceptos de ‘equivalencia’ e ‘interferencia’, donde la equivalencia determina los criterios que se deben utilizar para realizar la comparación entre las dos lenguas, mientras que la ‘interferencia’ establece las interferencias producidas entre las estructuras de la L1 y la L2 y que dependerán del sistema de reglas fijadas a lo largo del estudio.
- d) AC Psicolingüístico. Surgió como alternativa a los dos modelos anteriores, el estructuralismo y el generativo-transformacional, y con el objetivo de suplir aquellas deficiencias de éstos. Es en este modelo donde se presta mayor atención al ser humano y los factores que influyen en el momento de aprender una L2, puesto que dicho aprendizaje es considerado como un proceso de selección a la vez que gradual de la L1 a la L2, es decir, poco a poco el aprendiz va

adquiriendo estructuras que están determinadas por las características psicológicas del mismo. Por tanto, se centra en el estudiante y su capacidad de actuación, lo que se conoce también como ‘competencia comunicativa’.

- e) AC Mixto. Es la combinación de los modelos estructural y generativo, teniendo en cuenta que ambos modelos de forma independiente no pueden atender a las necesidades de un buen análisis contrastivo. “El estructuralismo serviría para clasificar y segmentar los elementos susceptibles de contrastación y el generativismo para realizar la contrastación propiamente dicha. Sin embargo, a lo largo de la historia, muchos han sido los lingüistas que se han decantado por la inexistencia de un modelo lingüístico propio de los estudios contrastivos.

#### 2.5.3.1. La Interferencia<sup>98</sup>.

El AC, desde la década de los cincuenta, consideraba que los errores cometidos por los estudiantes de una segunda lengua eran debidos a una interferencia lingüística con la lengua materna. Esta interferencia se basa principalmente en la idea de que la L1 funciona como un filtro que va a condicionar a la L2, es decir, el aprendiz va a recurrir a sus conocimientos generales lingüísticos para emplearlos en el aprendizaje de la L2. En algunas situaciones esto puede facilitar el aprendizaje, ‘transferencia positiva’, mientras que si conduce al error, se considera que lo aprendido en la L1 va a obstaculizar el aprendizaje de la L2. Por tanto, una interferencia lingüística durante el aprendizaje de una L2 se da supuestamente por un contacto con la L1 y suele interpretarse como una ‘transferencia negativa’.

---

<sup>98</sup> Según el *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004), define ‘interferencia’ como: “[...] la utilización en una lengua de elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y/o pragmáticos específicos de otra lengua distinta. Se le llama también transferencia negativa, ya que la

En cuanto a las interferencias lingüísticas, se pueden distinguir básicamente tres etapas:

- a) la conductista. La ‘interferencia’ es un concepto clave para las teorías conductistas ya que consideraban que cualquier error producido durante el aprendizaje de la L2 era motivado por la lengua materna. Los psicólogos conductista reparaban en la idea de que el aprendizaje de una L2 era similar a cualquier otro aprendizaje por medio de la repetición de respuestas, la ejercitación, etcétera. Por tanto, el aprendizaje de la L2 estaba formado por una serie de ‘hábitos lingüísticos’ basados en la analogía y no en el análisis. Es a partir de esta idea cuando se considera que la ‘interferencia’ de los hábitos lingüísticos de la lengua materna es el principal obstáculo para el aprendizaje de una L2. Así pues, los conductistas consideraban que la facilidad o la dificultad para aprender una segunda lengua estaba estrechamente relacionada con la similitud entre la L1 y la L2, es decir, en aquellos casos donde la estructura de la lengua materna y la L2 sean semejantes, la facilidad será mayor; mientras que en los casos donde halla mayor diferencia, habrá más probabilidades de interferencia y por tanto de error<sup>99</sup>.
- b) La innatista. Se centra principalmente en el desarrollo de la interlengua del aprendiz y de los factores que intervienen en la producción de ésta. Intenta mostrar el paralelismo entre el proceso de adquisición que se da en la lengua materna y en la L2<sup>100</sup>.

---

transferencia positiva es la influencia facilitadora de la lengua primera para el aprendizaje de la segunda lengua. [...]”.

<sup>99</sup> El problema que plantea esta teoría es que no distingue entre aprendizaje y uso de lenguas, a la vez que se mezclan conceptos psicológicos y lingüísticos, como por ejemplo dificultad o facilidad de aprendizaje de una L2 en cuanto a la semejanza o diferencia lingüística de la L1 y la L2. Esto conduce a la idea de que la interferencia está relacionada con el grado de similitud de la L1 y la L2 y por tanto, es algo ajeno al estudiante.

<sup>100</sup> Véase capítulo I, apartado 2.2.1. *La Lingüística Generativa y Chomsky (a) La hipótesis del innatismo*.

- c) La cognitiva. Según la teoría cognitiva, la interferencia es un proceso por el que el estudiante de una L2 pone en práctica un uso estratégico de su lengua materna a lo largo del proceso de adquisición de una segunda lengua. Por ende, la función de la L1 en dicho proceso de adquisición es primordial puesto que la lengua materna funcionará como vínculo entre el alumno y la L2. Los cognotivistas han reconocido la importancia de la lengua materna en la adquisición de una nueva lengua, pero también se entiende ésta como uno más de los tantos procesos que intervienen en el aprendizaje e interiorización de una L2. Además, han conseguido distinguir conceptos como ‘aprendizaje’ y ‘uso de la lengua’ centrando la investigación en el estudiante desde un punto de vista cognitivo.

Es obvio, que actualmente, la interferencia de la L1 es ocasiones responsable de ciertos errores cometidos en la L2, pero no siempre, ya que hay errores que pueden proceder de la propia L2, denominados ‘intralingüísticos’, y son semejantes a los que produce un nativo en su lengua materna, un ejemplo de esto sería la generalización de una regla gramatical. Además, un gran número de investigaciones, tanto de los años sesenta como de los ochenta, han demostrado que los errores debidos a interferencias de la L1 constituyen un promedio del 33% del total de los errores cometidos por los estudiantes de una segunda lengua. No obstante, en ocasiones puede resultar difícil determinar la causa de un error, ya que en casos donde puede parecer evidente la interferencia por la L1, el origen del error puede ser otro, incluso esa clase de error también puede darse en la propia lengua materna.

Dentro del AC, la interferencia se estudia y se agrupa generalmente en tres áreas<sup>101</sup>: la fonológica, la gramatical y a través del léxico. Probablemente, una de las más visibles es la interferencia fónica, lo que se conoce como *acento*

---

<sup>101</sup> También pueden darse interferencias pragmáticas.

*extranjero*, un ejemplo de esto, en el caso del luso hablante, es la distinción que el estudiante produce al pronunciar la /b/ (bilabial, oclusiva, sonora) y la /v/, mientras que en español no se realiza ninguna distinción. Sobre cuestiones gramaticales, continuando con ejemplos en estudiantes de español luso hablantes, encontramos el caso del artículo ante nombre propio, en español es incorrecto decir \*‘la María’, mientras que en portugués es obligatorio colocar el artículo determinado ante un nombre propio ‘a Maria’. Este ejemplo podría ser una interferencia gramatical en aquellos estudiantes de español que tienen como lengua materna el portugués. En cuanto al léxico, cabe destacar los cognados o falsos amigos, por ejemplo entre el portugués y el español, lo que entendemos en español por ‘beca’ en portugués significa ‘toga’.

## **2.6. Análisis de Errores.**

Dentro de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras surgió la preocupación por identificar y evitar los errores que cometían los estudiantes de una lengua extranjera. Es aquí donde el Análisis de Errores<sup>102</sup> juega un papel importante puesto que cambiará la visión del ‘error’ y éste se concibe de manera diferente a lo que se entendía tradicionalmente.

Sin embargo, antes de centrarnos en el tratamiento del ‘error’ y sus causas, conviene hacer un breve resumen del surgimiento de esta corriente.

### **2.6.1. Origen.**

Surgió a finales de los años sesenta y, en un primer momento, el AE nació como reacción al AC (Richards, J., 1990), cuyo origen fue el estructuralismo norteamericano, aunque posteriormente se le considera el enlace entre el AC y la Interlengua.

---

<sup>102</sup> En adelante, AE.

Se basó en la sintaxis generativa de Chomsky donde el autor no sólo pone en tela de juicio el behaviorismo psicológico sino que además reconsidera la teoría de aprendizaje de una lengua y cómo deben tratarse los errores.

Sólo en 1967 con el lingüista S. P. Corder aparecieron los primeros estudios sistemáticos de los errores de los estudiantes de una L2, ya que hasta el momento las únicas investigaciones realizadas eran aquellas donde se contrastaban los sistemas lingüísticos de la L1 con la L2 con la finalidad de descubrir las diferencias y similitudes entre ambas lenguas y posteriormente predecir los posibles errores en potencia en un estudiante a lo largo del aprendizaje de la L2. Así pues, muchos fueron los investigadores que obviaron que el AC no explicaba gran parte de los errores cometidos por los estudiantes y que muchos de estos errores no se debían a la interferencia con la lengua materna, es decir, la interferencia no es la única fuente de errores. Es en este momento donde se produce un cambio de metodología y se toma como base el análisis de la producción oral y escrita del estudiante, es decir, el aprendizaje ya no se considera la adquisición de un conjunto de hábitos sino que se entiende como la adquisición de una serie de estrategias cognitivas por parte del alumno<sup>103</sup>.

#### 2.6.2. Del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores.

Como ya hemos apuntado, el AC no explicaba gran parte de los errores cometidos por los estudiantes de una lengua extranjera. Sin embargo, las opiniones sobre qué método usar son variadas, principalmente destacan dos posturas entre los lingüistas: los que piensan que el AC es un método de investigación inapropiado e insuficiente y como consecuencia debería ser reemplazado por el AE; y los que opinan que el AC debe trabajarse de forma paralela con el AE ya que ambos modelos que retroalimentan, con lo cual los

---

<sup>103</sup> En este sentido la influencia del cognitismo muda los conceptos de ‘aprendizaje’ y ‘error’ en la nueva metodología.

resultados conseguidos serán mucho más completos. Al respecto, Vez Jeremías<sup>104</sup> (2004) apunta lo siguiente:

*Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología 'a posteriori' con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error.*

José Manuel Vez Jeremías (2004: 152)

Es obvio que son métodos de trabajos diferentes pero no incompatibles, ya que tanto el AC como el AE tienen la misma finalidad, la de analizar la lengua del estudiante de una L2. Posiblemente la principal diferencia de ambas hipótesis radica en el concepto que defienden de “error”<sup>105</sup>, ya que éste pasa de ser condenado a ser una herramienta o estrategia para explicar el aprendizaje. Así, cometer un error se considera dentro del AE una estrategia cognitiva utilizada en la adquisición de una lengua.

No obstante, Santos Gargallo (1993: 76) plantea algunas cuestiones como qué es lo que determina el cambio de modelo y cuáles son las ventajas que ofrece el AE, para ello destaca los siguientes valores fundamentales del AE:

- Supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes (los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo).
- Muestra a los profesores y a los investigadores en qué punto de aprendizaje está el alumno y cuáles son las estrategias que está poniendo en práctica.

---

<sup>104</sup> En “Aportaciones de la lingüística contrastiva” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 147-163.

<sup>105</sup> Véase apartado 6.3. *Definición del error*.



- Erige una jerarquía de dificultades enseñando las prioridades en la enseñanza.
- A partir de todo este proceso, se crea material de enseñanza que resulta más útil y adecuado que el anteriormente usado.
- Ofrece test que resultan imprescindibles para determinados objetivos y niveles.

Es obvio que el AE ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años. En un principio, además de localizar errores y explicarlos, se centraba básicamente en categorías gramaticales; posteriormente enfocó sus estudios en los aspectos pragmáticos de la lengua y evaluó los errores dependiendo del efecto comunicativo. De ahí que actualmente este modelo continúe ofreciendo grandes posibilidades en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. Esta evolución se basa en gran medida en las aportaciones a través de las primeras publicaciones que el lingüista S. P. Corder hizo en 1967, donde explica que el proceso de aprendizaje de una L2 se ve favorecido por la experiencia anterior de haber adquirido la lengua materna debido a los paralelismos que presenta el proceso de adquisición de la L1 y la L2<sup>106</sup>. Además, el AE determinará a lo largo de la producción lingüística del estudiante qué es lo que ha interiorizado y que no de la L2.

En realidad, el AE es capaz de confirmar o distorsionar los resultados de un AC e incluso añadir una nueva información, ya que el AE es menos taxativo que el AC.

Sin embargo, no es un modelo libre de imperfecciones puesto que muchos lingüistas han destacado la confusión de los términos “explicación” (relacionada con el producto) y “descripción” (que se refiere al proceso), o por ejemplo la imprecisión en el momento de describir las categorías de los errores.

---

<sup>106</sup> Este supuesto no implica que el proceso de adquisición de la L1 sea igual al de la L2, simplemente que comparten algunas estrategias o mecanismos a lo largo de dicha adquisición.

No obstante, Bustos Gisbert (1998), partiendo de teorías expuestas por lingüistas como Dulay o Krashen, vuelve a señalar las ventajas que supone la aplicación del método, estas son:

*En primer término, se amplía el número de las posibles causas del error. En segundo lugar, el error, desde esta perspectiva pasa a interpretarse como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen.*

Bustos Gisbert (1998: 11)

### 2.6.3. Definición de Error.

Qué es un “error” es uno de los principales ejes sobre los que gira la investigación del AE, puesto que fue S. P. Corder a finales de la década de los sesenta quien se encargó de formular el concepto. Según el lingüista (1967: 162 y ss.), el error es una desviación sistemática que determina el sistema lingüístico del estudiante en un nivel concreto, e incluso lo considera un hecho inevitable a la vez que positivo.

Siguiendo las directrices de S. P. Corder, éste distingue entre “error”, “mistake” (o falta) y “lapsus”. La “falta” se entiende como una desviación no sistemática, es decir, inconsciente, eventual y fácilmente corregible. El “lapsus”, aún tratándose también de una desviación no sistemática, responde a factores extralingüísticos como la falta de concentración o la memoria corta y como consecuencia de la urgencia comunicativa.

En realidad, Corder emplea el concepto de “error” como base para definir la Interlengua, lengua propia de los estudiantes que se caracteriza por el error.

Sin embargo, entre los lingüistas se distinguen dos posturas claramente diferenciadas sobre el concepto de error: a) una positiva; donde el error es necesario a lo largo del proceso de aprendizaje en el estudiante de L1; y, b) una negativa, que considera el error contraproducente en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.

En cuanto a las peculiaridades del “error” son básicamente tres: que es sistemático; que es utilizado por un estudiante o por un grupo de estudiantes que comparten la misma instrucción de la lengua meta; y por último, a cada nivel dentro del aprendizaje le concierne un dialecto diferente o lo que S. P. Corder acuñó como “dialecto transitorio”<sup>107</sup>.

No obstante, como apunta Bustos Gisbert (1998: 13) “carecemos de claves que nos permitan identificar el grado de sistematicidad del error” ya que debemos tener en cuenta no sólo el número de aciertos sino también aquellas ocasiones en las que el aprendiz evita de forma consciente el error, esto es, el uso de un elemento lingüístico. Además, el hecho de que un error aparezca repetidamente no significa que sea una prueba suficiente para considerarlo una ‘desviación’. Y si a cada nivel del aprendizaje le corresponde un dialecto diferente, inferimos que, por tanto, le corresponderá una clase de error concreto; pero el problema que aquí se nos plantea es saber cómo precisar o delimitar esos niveles que posibilitarán establecer los errores. Lo que al menos es obvio es que el “error” tiene que ver con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, esto implica que el error “no es un error por sí mismo, sino en relación con un determinado nivel al que le corresponde una descripción determinada de contenidos” (Bustos Gisbert, 1998: 14). Es decir, dependiendo del nivel de aprendizaje, debemos determinar una definición de error, tanto funcional como

---

<sup>107</sup> Santos Gargallo (1993: 80 y ss.) siguiendo a S. P. Corder sobre su “dialecto transitorio” ofrece las siguientes características: 1) es un sistema lingüístico con una gramática propia; 2) es un sistema lingüístico poco estable, en continuo cambio; 3) es un sistema que puede ser descrito a través de un conjunto de reglas que es un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta; 4) es un sistema cuyas oraciones no son desviadas ni erróneas, simplemente idiosincrásicas; y, 5) es un sistema peculiar de un estudiante individual o de un grupo de estudiantes con la misma formación académica.

formal, atendiendo a las necesidades comunicativas y a la conducta de los estudiantes de segundas lenguas<sup>108</sup>.

Así, una vez que se ha recopilado todo el corpus de ‘desviaciones’, se analizarán para determinar si estamos ante un “error” o una “falta”. A nuestro modo de ver y coincidiendo con Bustos Gisbert, para realizar este análisis debemos partir desde dos puntos de vista: uno cuantitativo, donde se podrá evaluar el grado de propagación del error dentro del grupo que se esté analizando; y otro cualitativo, que permite realizar una comparación del número de errores con el número de aciertos.

#### 2.6.4. Las causas y la corrección del Error.

Los estudiantes de una L2 no siempre son capaces de reconocer los errores que cometen a lo largo del aprendizaje de la segunda lengua, y en muchas ocasiones, aun llamándoles la atención, no son capaces de corregirlos e incluso pueden correr el riesgo de cometer otros. Además, cabe destacar que los errores lingüísticos que comente un estudiante de L2 suelen ser diferentes a los errores que comente un hablante nativo. Lo interesante y realmente importante es conocer las causas que originan el error con la finalidad de poder erradicarlo.

Las causas que producen un error pueden analizarse desde varios puntos de vista:

- a) El interlingüístico, es aquel que se ve influenciado por la lengua materna del estudiante. Idea defendida por los representantes del AC donde el error era considerado como negativo y cuyo origen estaba en la interferencia<sup>109</sup>, es decir, la L1 condicionaba la L2. Tomando como base este concepto, postulan que a lo largo del proceso de aprendizaje será más fácil de asimilar aquellos

---

<sup>108</sup> En este sentido se distinguen dos clases de errores: los interlingüísticos y los intralingüísticos.

elementos más parecidos con la L1 que aquellos que se distancian de ella. No obstante, esta perspectiva no ha estado libre de críticas que se vio atacada por la denominada “Hipótesis Débil del Análisis Contrastivo”<sup>110</sup>.

- b) El intralingüístico, tiene que ver con el previo conocimiento en relación al sistema de la lengua meta y como ésta afecta al proceso de aprendizaje.
- c) El gramatical, se da en todos los niveles de la gramática, así podemos encontrar errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, pragmáticos, etcétera.
- d) El pedagógico, donde S. P. Corder distingue entre: 1) errores transitorios, que no son sistemáticos y son eventuales; y, 2) errores sistemáticos, muestran la falta de conocimiento de las reglas y suelen ser errores típicos.
- e) El descriptivo, Santos Gargallo (1993: 92) ofrece las siguientes características dependiendo de una tipología: 1) omisión, es la falta de una palabra o de un morfema que debería aparecer en un enunciado gramaticalmente correcto, y su causa puede ser por desconocimiento de las reglas gramaticales; 2) Adición, al contrario a la omisión, es la aparición de una palabra o de un morfema que no debería aparecer en un enunciado bien formado, y suele tratarse de una hipercorrección; 3) Formación errónea, es el empleo de una palabra que ha sido creada de modo erróneo por omisión o adición, y su causa suele ser la inseguridad del alumno; 4) Ausencia de orden y orden incorrecto, es la colocación incorrecta de un o varios morfemas en un enunciado que influirá en el orden de la oración del sistema lingüístico de la lengua meta.

---

<sup>109</sup> Véase apartado 5.3.1. *La interferencia*, de este capítulo.

<sup>110</sup> Wardaugh, R. (1970): “The Contrastive Analysis Hypothesis”, *TESOL Quarterly*, 4, pp. 123-130. Esta hipótesis demostraba que partiendo de un *corpus* y *a posteriori* se podrían explicar los errores.

Sin embargo, muchos lingüistas subrayaron la necesidad de métodos más fiables que el del AC para interpretar los errores, y así, poder determinar, por ejemplo, si son de naturaleza intralingual o interlingual. Al respecto Bustos Gisbert (1998) señala:

*[...] Tal limitación tiene su origen en que carecemos de sistemas metodológicos con los que ordenar los errores de acuerdo con su origen y con la causa que los motiva; por ello, es necesario desarrollar modelos para la interpretación del significado de los errores.*

Bustos Gisbert (1998: 18)

Por tanto, una de los principales objetivos en las investigaciones de AE hasta la fecha, ha sido producir y aportar una metodología que resultase de gran utilidad. En este sentido, la creación de taxonomías de errores tiene como finalidad localizar las dificultades con las que se encuentra un grupo de estudiantes teniendo en cuenta su lengua materna. “El uso de una taxonomía supone que un error particular tiene una fuente individual y que la especificación de la fuente es una tarea descriptiva” (Santos Gargallo, 1993: 91). Sin embargo, resulta complicado adjudicar una fuente concreta a un error determinado puesto que un error puede originarse por diversos factores. Además, coincidimos con lingüistas como Krashen (1981: 125) cuando indica que deducir la causa de un error es diferente a la descripción del mismo.

Pero en cuanto al tratamiento del error, S. P. Corder (1986) ya explicaba que:

*There have always been two justifications proposed for the study of learners' errors: the pedagogical justification, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and the theoretical justification, which claims that a study of learners' language which is itself necessary to an understanding of the process of second language acquisition.*

S. P. Corder (1986: 1)

Es decir, en el caso de estudiantes principiantes, S. P. Corder apunta hacia dos perspectivas para tratar el error, la primera de ellas es la pedagógica que plantea la necesidad de conocer la naturaleza del error; la segunda es de carácter teórico que exige un estudio de la lengua de los aprendices como necesario a lo largo del proceso de adquisición de una segunda lengua.

Con respecto a esto último, la mayoría de los estudios de carácter empírico se centraron en la descripción y explicación de los errores encontrados en test realizados con tal finalidad. Los estudios apuntaban a la creación de nuevos materiales didácticos pero las directrices ofrecidas eran poco precisas.

En resumen, el AE defiende la necesidad del error a lo largo del aprendizaje de una L2, porque éste forma parte del mismo y determinará las diferentes etapas por las que pasará el estudiante y por tanto será algo positivo. Sin embargo, corregir un error significa saber cómo hacerlo y en qué medida (Santos Gargallo, 1993: 102).

## **2.7. La Interlengua.**

A finales de la década de los sesenta del siglo pasado se abre un nuevo campo de investigación que se denominó “estudios de interlengua”, en un contexto donde el AC se centraba sólo en los errores producidos por la interferencia de la lengua materna, y donde el AE cambió esa perspectiva para considerar el error un hecho necesario en el proceso de aprendizaje de una L2.

### **2.7.1. Definición de Interlengua<sup>111</sup>.**

---

<sup>111</sup> El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: ) también la denomina ‘interlenguaje’ y lo define como. “[...] es un constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total. Se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del *continuum* que constituye el aprendizaje, en las que el estudiante alcanza cada vez niveles de competencia mayor (con sus estrategias, sin excluir errores, que cada vez serán menores).

Este concepto está directamente ligado a la adquisición de una lengua extranjera. Fue el lingüista Selinker el primero en definir el término de Interlengua<sup>112</sup> en el año 1969 y reformulado en el 1972 para referirse al sistema lingüístico no nativo de un estudiante de una L2, especificando que dicho sistema lingüístico se entiende de forma autónoma.

Marta Baralo<sup>113</sup> (2004: 369) coincide en su definición de IL cuando apunta que “la interlengua es el sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo (HNN)”. Por ende, la IL pretende analizar qué sucede en la mente del aprendiz, como enjuicia esos datos y cómo los pone en práctica. Para ello, intervienen tres procesos: el *input* o entrada de información, el *intake* o incorporación de datos y por último, el *output* o salida de información<sup>114</sup>. La autora continúa definiendo la IL como:

*[...] un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.*

Marta Baralo<sup>115</sup> (2004: 373)

Santos Gargallo (1993) coincide con Baralo cuando propone el siguiente concepto de IL:

---

<sup>112</sup> En adelante, IL.

<sup>113</sup> En “La interlengua del hablante no nativo”, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.

<sup>114</sup> Para mayor información sobre el *input* y el *output*, véase apartado 3.2.3. *Factores externos*, de este capítulo.

<sup>115</sup> En “La interlengua del hablante no nativo”, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.



*La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.*

*Santos Gargallo (1993: 128)*

Por tanto, el proceso de IL en la adquisición de una Lengua Extranjera se produce cuando el individuo percibe una lengua que no es la materna, que automáticamente tiende a asociarla con sus conocimientos o estructura cognitiva y es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, usos, etc. Posteriormente pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua meta.

Con esto, inferimos que el sistema lingüístico que utiliza el aprendiz de una L2 se ve simplificado ante un código más elaborado que es el de la lengua meta. Así, la lingüista Kim Griffin, siguiendo a Selinker, identifica varios tipos de estrategias que se dan en el proceso de IL, estos son (Kim Griffin, 2005: 92):

- *Transferencia (de L1)*, cuando el estudiante suele hacer una “traducción literal”.
- *Sobregeneralización de reglas*, da como resultado en algunos casos la “ultracorrección” ya que el aprendiz aplica sin escrúpulos una regla en situaciones parecidas.
- *Transferencia de instrucción*, sería el abuso generalizado de una regla que acaba de aprender.
- *Estrategias de aprendizaje*, en este sentido el estudiante es capaz de desarrollar múltiples estrategias para poder asimilar el “input” y almacenar en su memoria. Algunas de ellas es la respuesta a estímulos, a señales, a la resolución de problemas, asociaciones, etc.

- *Estrategias de comunicación*<sup>116</sup>, se producen principalmente para mantener la comunicación en la lengua que se está aprendiendo, para resolver problemas, etc. Se recurren a ellas a veces de forma inconsciente ya que la finalidad es resolver aquellos momentos conflictivos que se originan cuando el estudiante no es capaz de transmitir correctamente los mensajes.

En esta vía de investigación de la IL encontramos autores que sostienen la idea de que el estudiante de una L2 tiende a recurrir a las capacidades metalingüísticas y a la lengua materna para erigir la gramática de la IL.

Así, los estudios de IL se centran principalmente en lo que el aprendiz sabe dentro de ese sistema lingüístico, es decir, con aquellas teorías que indican cómo el usuario de L2 construye su estructura mental de la lengua meta, y no tanto con el uso que produce el estudiante de ese conocimiento. No obstante, los estudios de IL admiten que los sistemas de la L1 y la L2 se interrelacionan al mismo tiempo que considera que es un proceso mucho más complejo que el que se realizaba en el AC por ejemplo. Esta postura determina que la finalidad de las investigaciones de la IL es la de ofrecer una “explicación sobre los procesos mentales que relacionan todos los conocimientos previos al iniciar el aprendizaje de la L2” (Kim Griffin, 2005: 95).

En síntesis, el concepto de “Interlengua”, es el término más apropiado para indicar que el aprendiz se encuentra en un estado de aprendizaje ‘entre lenguas’, es decir, no es la L1 pero tampoco es la L2. Por ende, es un sistema lingüístico empleado por el alumno de una L2 durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

#### 2.7.2. Características de la Interlengua.

---

<sup>116</sup> Tanto para las *Estrategias de aprendizaje* como para las *Estrategias de comunicación* dedicamos dos puntos (7.4. y 7.5.) dentro de este apartado.

Al considerar la IL un sistema permeable, éste está expuesto a modificaciones constantes, por tanto la IL es dinámica al tiempo que es sistemática. Esto determina que el sistema lingüístico que se está formando en la mente del estudiante, evolucione con sus propias reglas gramaticales y por tanto no podemos contar con un inicio concreto y definido en la IL.

En cuanto a sus características principales de la IL, y siguiendo a Santos Gargallo (1993: 128), destacamos las siguientes:

- a) el sistema lingüístico de la L1 es diferente al de la L2;
- b) posee un sistema interno que está estructurado;
- c) es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas;
- d) es un sistema que se va renovando, por tanto es dinámico;
- e) el sistema está conformado por una serie de procesos internos; y,
- f) es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia.

Por tanto, deducimos de todas estas características que la IL cuenta con códigos ‘intermediarios’ que se ocupan de una función comunicativa concreta dentro de una determinada comunidad lingüística, es decir, el alumno de L2 usa un sistema lingüístico que no conoce completamente y cuya finalidad será la de comunicarse con su interlocutor.

No obstante, Fernández López (1990: 28) señala las características de la IL en dos aspectos básicamente: 1) la sistematización, ya que se puede detectar en ella un conjunto de reglas coherentes y de carácter lingüístico y sociolingüístico que en parte coinciden con la lengua meta y en parte no; y, 2) la variabilidad, que mencionando a Dickerson, apunta a la variedad de reglas sistemáticas de la IL.

El hecho de que la IL sea sistemática implica que ésta puede ser descrita por un conjunto de reglas a la vez que presenta una estructura interna. Esta sistematización nos informará de que el alumno en cada momento de la IL opera con un sistema de reglas. Y si el estudiante dejase de hacer hipótesis se

produciría un estancamiento en el proceso de aprendizaje de la L2. Esto provoca la reflexión sobre la función de la IL en el individuo, por tanto, recordemos que la nueva información que adquiere el estudiante de L2 se almacena en una red cognitiva para posteriormente recurrir a ella y que automáticamente forma parte de la L2. No obstante, este nuevo conocimiento estará pendiente de comprobaciones. Creemos conveniente ofrecer el siguiente cuadro representativo de la IL de la lingüista Kim Griffin (2005):

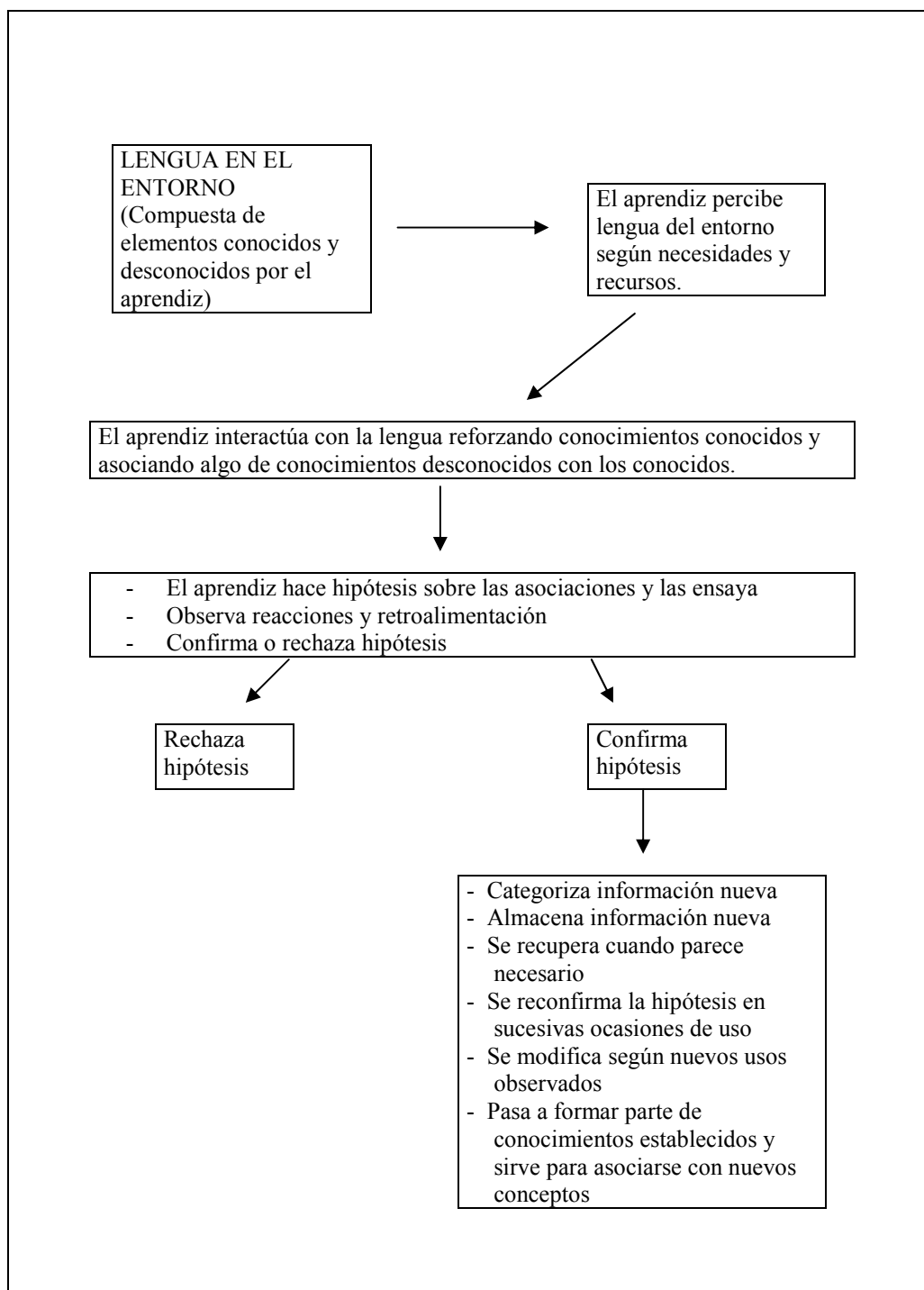


TABLA 9. *Representaciones de interlengua. Kim Griffin (2005: 97)*

La IL pretende describir la gramática que está adquiriendo el alumno de L2, es decir, una descripción del sistema lingüístico. Sin embargo, esta

descripción no está libre de problemas metodológicos puesto que la mayoría de las investigaciones de IL se han centrado más en la producción que en la recepción de la lengua meta. Y supone un problema tal descripción ya que los errores no son los únicos elementos que intervienen en la IL y no todas aquellas formas de la IL que no se correspondan con la L2 se pueden considerar errores.

Marta Baralo<sup>117</sup> (2004: 373) muestra la propuesta metodológica ofrecida por Adjémiam. Esta propuesta pretende determinar la “especificad” de la gramática del sistema lingüístico del alumno. Así, caracteriza la IL con los siguientes puntos: 1) la fosilización<sup>118</sup>, considerada como un fenómeno lingüístico que retiene de forma inconsciente aquellos elementos de la L1 en la IL; 2) la regresión voluntaria, son aquellos elementos gramaticales que se alejan de la norma de la L2; y, 3) la permeabilidad, que es la introducción de reglas de la L1 en la IL.

En realidad, esta hipótesis de la IL ha ofrecido grandes aportaciones en las investigaciones de la misma, es decir, se ha desarrollado una investigación que ha permitido la puesta en práctica de paradigmas teóricos para el estudio del análisis de la Interlengua. Sin embargo, esta metodología advierte al investigador que no debe omitir ningún dato presentado por el alumno, independientemente de ser o no contradictorio con las hipótesis iniciales. Así, la finalidad de la IL “es demostrar que los hallazgos no son causales y que caracterizan a grupos de estudiantes en condiciones similares” (Santos Gargallo, 1993: 137).

### 2.7.3. Fosilización.

Estrechamente ligada con la IL encontramos la “fosilización”, hecho que implica también al lingüista Selinker (1992: 24) en su definición conceptual. El autor entiende por fosilización el único motor de la investigación

---

<sup>117</sup> “La interlengua del hablante no nativo”, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.

en la IL por ser el elemento más significativo de ésta, en el sentido de que predetermina la distancia que se establece entre la IL y la lengua meta.

Para Marta Baralo<sup>119</sup> (2004), continuando con la explicación de Selinker, puntualiza que la fosilización es:

*[...] un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada.*

Marta Baralo (2004: 378)

Por tanto, entendemos por fosilización aquel fenómeno que remite al ‘bloqueo’ o ‘estancamiento’ durante el proceso de adquisición de la L2, que incluso llega a darse en niveles poco avanzados y es “el resultado de la existencia de permeabilidad permanente en la IL” (Liceras, 1992: 25).

Sin embargo, encontramos definiciones controvertidas sobre el concepto de fosilización como señala Bustos Gisbert<sup>120</sup> (2006) resumiendo dicha definición de la mano de Selinker:

*[...] la fosilización tiene que ver con rasgos lingüísticos que se estabilizan (es decir, permanecen invariables) en la interlengua de grupos de aprendices que comparten una misma lengua materna con independencia de su edad y de la calidad y cantidad de instrucción que reciban.*

Bustos Gisbert (2006: 59)

En cierta manera, uno de los mayores problemas a la hora de tratar la fosilización es subsanar todas las incertidumbres y contradicciones que han

---

<sup>118</sup> Concepto que desarrollamos en el punto 7.3. de este apartado.

<sup>119</sup> “La interlengua del hablante no nativo”, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.

<sup>120</sup> En “Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? En el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz”, en BUSTOS GISBERT, J. M. y J. SÁNCHEZ IGLESIAS (2006): *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*, Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones, pp. 59-102.

aparecido en todas las propuestas de definición de la fosilización. Incluso, la existencia de la fosilización se ha llegado a poner en duda, puesto que docentes e investigadores plantean el caso de tener que considerar la investigación de la fosilización dentro del ámbito que remita a las diferencias individuales.

Pero a lo largo de todos los estudios realizados en los últimos años se ha podido observar que sin duda alguna la fosilización es uno de los elementos más destacados, aunque la mayoría de estos trabajos han sido de naturaleza teórica y no empírica. Esto se justifica por cuestiones planteadas como explicar por qué los estudiantes y de qué manera se ven detenidos en el proceso de adquisición. Pero también es cierto que según ha ido aumentando el número de investigaciones sobre la fosilización, se ha ido abriendo un amplio abanico de posibles causas. Según Sánchez Iglesias<sup>121</sup> (2006: 13) “es la identificación de causas lo que hace de la fosilización un fenómeno especialmente interesante para los investigadores”. Además, una de las cuestiones que plantea en su artículo es saber como se relacionan los errores fosilizados con los que de forma habitual solemos identificar como ‘dificultades’ de la lengua para los que ofrece la denominación de *errores persistentes*.

Identificar o determinar qué es una fosilización no es sencillo teniendo en cuenta que varias causas pueden provocar la fosilización, y asimismo el hecho de que las situaciones de adquisición de una L2 puedan variar implica, en cierta forma, que no se pueda determinar cuál es la causa de la fosilización. No obstante, parece obvio que la repetición permanente de un error sea una manifestación más de fosilización y que por tanto se le trate como tal. Con esto podemos inferir, al tiempo que coincidimos con Sánchez Iglesias (2006: 35), que “los elementos fosilizados se han adquirido exactamente según los mismos procedimientos que los elementos no fosilizados (correctos)”.

---

<sup>121</sup> En “La fosilización: revisión conceptual”, en BUSTOS GISBERT, J. M. y J. SÁNCHEZ IGLESIAS (2006): *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*, Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones, pp. 11-58.



Ante esta perspectiva, sería conveniente saber cómo reconocemos un error fosilizado, cuándo se podría considerar que el error está realmente fosilizado, cuáles son los elementos más propicios a la fosilización, y cómo se deberían tratar este tipo de errores. Está claro que la tarea no es fácil, pero siguiendo a Sánchez Iglesias (2006: 31) podemos concretizar que la fosilización suele afectar a rasgos específicos dentro de un ámbito, es decir, dentro de un mismo ámbito, algunos elementos suelen fosilizarse mientras que otros no. En resumen podemos destacar que:

- a) la fosilización atañe de forma selectiva a la comprensión y a la producción;
- b) la fosilización afecta también de manera selectiva la competencia y la actuación, es el caso por ejemplo de los alumnos de una L2 que pueden llegar a niveles muy parecidos con los de un nativo pero se distinguirán de estos a la hora de elaborar intuiciones gramaticales;
- c) la fosilización afecta de forma selectiva a algunos aspectos de la IL, es decir, hay aspectos de la lengua que tienden a fosilizarse más que otros.

En realidad, las causas y variables que producen la fosilización son tan extensas que resultan poco prácticas en las investigaciones. En cualquier caso, podremos encontrar listados de posibles causas como por ejemplo los factores internos y los externos, aunque tal vez lo interesante sería saber cuáles de estas causas podrían ser alteradas desde el punto de vista didáctico. No obstante, creemos conveniente mostrar una lista de posibles causas que ofrece Bustos Gisbert (2006: 61) siguiendo a Long:

1. Falta de una retroalimentación negativa al cometer errores.
2. Falta de sensibilidad ante una retroalimentación negativa.

3. Pérdida de sensibilidad ante los datos lingüísticos por razones de edad.
4. Falta de acceso a determinados componentes de la Gramática Universal.
5. Pérdida de acceso global a la Gramática Universal.
6. Transferencia de la L1.
7. Limitaciones en el procesamiento lingüístico.
8. Errores de aculturación.
9. Combinación de razones socio psicológicas.
10. Presión comunicativa prematura.
11. Automatización de reglas incorrectas.
12. Satisfacción de las necesidades comunicativas.
13. Tendencia a usar un sistema simplificado.
14. Incapacidad para observar las diferencias entre input y output.
15. Desinterés por reestructurar la información lingüística conocida.
16. Recepción de los nativos de un input agramatical.

Es obvio que la lista de posibles causas es resulta altamente variada, lo que complica el uso de una metodología en las investigaciones sobre la fosilización, de ahí que nos encontremos con un número muy limitado de trabajos empíricos. No obstante, el método más utilizado ha sido aquel de los estudios longitudinales.

En síntesis, son muchos los problemas de tipo teórico-conceptual a los que se enfrentan los investigadores incluso en el momento de determinar si estamos ante una fosilización. Sin embargo, a nuestro parecer, las investigaciones deberían apuntar hacia una aplicación, es decir, hacia una puesta en práctica dentro de la didáctica.

#### 2.7.4. Estrategias de aprendizaje.

El aprendiz de una L2 estudia la lengua con un principal objetivo, la de comunicarse con los hablantes de la lengua meta. Este hecho provocará el desarrollo de unas estrategias de aprendizaje. Pero ¿qué entendemos por “estrategias de aprendizaje”? Es importante determinar un concepto ya que por su proximidad con el de *estrategias de comunicación* suelen darse malentendidos<sup>122</sup>.

Santos Gargallo (1993) ofrece la siguiente definición:

*[...] es la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias, como los artículos, el morfema de plural, la flexión verbal, entre otros.*

Santos Gargallo (1993: 140 y 141)

Por tanto, el alumno desarrolla unas determinadas acciones para que el aprendizaje le resulte mucho más sencillo, más rápido e incluso más controlado, es decir, el estudiante tiende a aproximarse al nuevo contenido que va a ser aprendido desde una perspectiva basada en la simplicidad.

Ya desde el año 1972 Selinker mencionaba las estrategias de aprendizaje como uno de los pilares fundamentales dentro de la IL, ya que implica una nueva metodología centrándose en el alumno. De esta forma, el estudio de las “estrategias de aprendizaje” nos proporcionará información muy variada dentro del proceso de aprendizaje. Fernández López<sup>123</sup> (2004: 413) destaca algunas de las ventajas para los investigadores que presenta el estudio al respecto:

---

<sup>122</sup> Posiblemente, el problema más significativo en la confusión entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación se encuentre en la propia polisemia del término de “estrategia”.

<sup>123</sup> En “Las estrategias de aprendizaje”, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.

- a) Conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar ese proceso.
- b) Potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje.
- c) Desarrollar la responsabilidad y autonomía, el aprender a aprender, para lograr tomar conciencia de la importancia y transcendencia de todo ese trabajo y así hacer posible la libertad y el derecho de aprender.

Así, no encontramos ante una nueva metodología que persigue un aprendizaje más individualizado y eficaz. Las “estrategias de aprendizaje” se centran en la adquisición-aprendizaje de la lengua meta, y se ven condicionadas por el empeño de aprender la L2. Por ende, “el uso de reglas nemotécnicas para adquirir vocabulario o la memorización y repetición de algunas estructuras problemáticas de la L2 se consideran de las estrategias de aprendizaje” (Pinilla Gómez, 2002: 167). En síntesis, son mecanismos utilizados por el aprendiz con la finalidad de resolver los posibles problemas comunicativos; además, estas estrategias se consideran necesarias durante el aprendizaje de la lengua meta porque el estudiante formulará hipótesis, las comprobará, a lo largo del aprendizaje, y posteriormente se confirmarán o se alterarán en función de las características de la lengua meta.

Dentro de las “estrategias de aprendizaje” nos encontramos con toda una tipología. La lingüista Pinilla Gómez (2002: 169), siguiendo a Oxford, plantea el siguiente cuadro:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
Estrategias directas	Estrategias indirectas
Estrategias de memoria Estrategias cognitivas Estrategias de comunicación	Estrategias metacognitivas Estrategias afectivas Estrategias sociales

TABLA 10. *Tipología de la competencia estratégica.*

Sin embargo, otros lingüistas consideran que las estrategias metacognitivas, cognitivas, sociales y afectivas, pertenecen exclusivamente a las “estrategias de aprendizaje”, independientes de las “estrategias de comunicación”.

Las *estrategias directas*, son aquellas que el estudiante de L2 manipula de forma consciente dentro del sistema lingüístico de la lengua que está aprendiendo. Dentro de este tipo de estrategias encontramos las de la ‘memoria’ y las ‘cognitivas’. Las ‘estrategias de memoria’ almacenan y posteriormente ayudan a la recuperación de la información nueva. Dentro de estas estrategias destacan las reglas nemotécnicas para facilitar la memorización, por ejemplo las asociaciones mentales. Las ‘estrategias cognitivas’ posibilitan la comprensión y la producción de los mensajes lingüísticos, un ejemplo de ello sería deducir el significado de una palabra por el contexto.

Las *estrategias indirectas*, se caracterizan por manipular indirectamente elementos lingüísticos de la lengua meta, por tanto, también influyen en el proceso de aprendizaje. Se distinguen tres tipos, las ‘metacognitivas’, las ‘afectivas’ y las ‘sociales’. Las ‘estrategias metacognitivas’ ayudan a la preparación de la comprensión y de la producción durante el desarrollo de tareas, e incluso lleva a la autoevaluación. En cambio, las ‘estrategias afectivas’ observan la influencia de los procesos afectivos a lo largo del aprendizaje de la L2, éstas controlan las emociones, las motivaciones y las actitudes de los alumnos. Y por último, las ‘estrategias sociales’ que por medio de la interacción con otros individuos favorece el proceso de aprendizaje, ya sea pidiendo aclaraciones o correcciones gramaticales como tener una buena predisposición ante cuestiones culturales de la lengua meta.

Sin embargo, y a pesar de establecer una serie de estrategias de aprendizaje, debemos saber como acceder a dichas estrategias, y responder a preguntas como por ejemplo cuáles son las más rentables, o cómo se desarrollan, o cuáles son características de cada cultura, ya que el análisis de las

estrategias pretende conocer por qué existe tanta variedad de resultados en el aprendizaje de una lengua.

En conclusión, las “estrategias de aprendizaje” no sólo son fundamentales en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, sino que ayudan a dicho proceso y, por tanto, forman parte del mismo, a veces de forma consciente y otras menos consciente, el alumno se apoya en las “estrategias de aprendizaje”.

#### 2.7.5. Estrategias de comunicación.

Tanto las “estrategias de aprendizaje” como las “estrategias de comunicación” son fundamentales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

En cuanto a las “estrategias de comunicación”, en 1972, fue Selinker quien propuso el término. Conforme a sus indagaciones, por “estrategias de comunicación” entendemos aquellos recursos utilizados por el estudiante de una L2 que servirán para mejorar el proceso de comunicación que se dará en las diversas interacciones entre el aprendiz y los nativos de la lengua meta. Además, las “estrategias de comunicación” se centran principalmente en el uso de la lengua<sup>124</sup>. Santos Gargallo (1993), siguiendo a Varadi, define “estrategias de comunicación” como:

*[...] un proceso cuyo objetivo principal es capacitar a los alumnos para comunicarse de la manera más libre posible en la lengua meta.*

Santos Gargallo (1993: 141)

Por tanto, las “estrategias de comunicación” pretenden dotar al estudiante de una L2 de una serie de instrumentos para ayudar a resolver

---

<sup>124</sup> Mientras que en las “estrategias de aprendizaje” el interés gira entorno al aprendizaje de la lengua meta.

cualquier problema en el momento de comunicarse en la lengua meta y, así, alcanzar su objetivo, el de comunicarse.

S. P. Corder<sup>125</sup> (1983: 16 y ss.) ofrece la siguiente definición:

*Is that they are systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty.*

S. P. Corder (1983: 16)

Por dificultad, en este contexto, se refiere a la expresión inadecuada ante el uso de la lengua durante la interacción. No obstante, en las producciones de la lengua meta, el autor distingue entre *message adjustment strategies* (o estrategias para evitar el riesgo) y *resource expansion strategies* (aquellas estrategias donde el alumno corre riesgo de equivocarse), señalando que éstas últimas son estrategias de comunicación acertadas puesto que conducen a un éxito eventual durante el aprendizaje de la lengua meta.

En cuanto a los tipos de “estrategias de comunicación” Faerch y Kasper (1983: 89 y ss.) señalan que el problema ante el que se encuentre el estudiante y la actitud de éste, determinará el tipo de estrategia de comunicación que empleará. Distinguen entre:

a) Estrategias de reducción. Que a su vez se dividen en:

a.1) Reducción formal, donde el estudiante utiliza un sistema lingüístico reducido sin usar aquellas estructuras y vocabulario de la lengua meta que no están suficientemente automatizados, así evitará los errores. El objetivo principal del alumno es el de realizar un discurso fluido y correcto.

a.2) Reducción funcional, consiste en cambiar el objetivo comunicativo, por ejemplo evitando un tema determinado donde el alumno sabe que va a necesitar una serie de estructuras de la lengua

meta que le suponen un problema. Incluso, puede cortar el mensaje y, por tanto, la comunicación. En algunos casos llegan a realizarse sustituciones semánticas.

b) Estrategias de logro de éxito. Encontramos:

b.1) Estrategias de compensación, se dan en el momento de comunicación con el objetivo de suplir las deficiencias de conocimiento lingüístico. Por ejemplo, puede producirse un cambio de código, o una transferencia lingüística, e incluso el estudiante recurre a estrategias basadas en la interlengua<sup>126</sup>, o de cooperación fomentando la interacción en el proceso de comunicación.

b.2) Estrategias de recuperación, son aquellas estrategias a las que recurre el alumno cuando intenta recuperar, básicamente, el léxico, que está en su IL.

En síntesis, las “estrategias de comunicación” suponen un eje central a lo largo del proceso de aprendizaje de una L2, ya que por medio de éstas el alumno intentará solucionar sus problemas de competencia comunicativa antes y durante la comunicación.

Muchos son los profesionales que defienden la idea de incentivar el uso de las “estrategias de comunicación” en el aula, puesto que en cierta manera se motiva al alumno mostrándole que no es un requisito indispensable que la producción lingüística sea siempre correcta.

---

<sup>125</sup> En “Strategies of communication” en FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman, pp. 15-247.

<sup>126</sup> Faerch y Kasper destacan las siguientes: 1) Generalización, usando léxico de su IL; 2) Paráfrasis, el estudiante recurre a una descripción del término que quiere usar; 3) Acuñación de un vocablo nuevo, es la creación de una nueva palabra dentro de la IL del estudiante; 4) Reestructuración, donde el estudiante decide intentar con otra alternativa.



## 2.8. Transferencia del portugués al español<sup>127</sup>.

A lo largo de las investigaciones realizadas sobre el proceso de adquisición de una L2, los lingüistas han coincidido en la importancia de la lengua materna. Tal vez, el marco cognitivo<sup>128</sup> resulte el más adecuado para estudiar y analizar la transferencia lingüística.

### 2.8.1. El concepto de Transferencia.

El concepto de “transferencia” surge de las primeras hipótesis de la teoría conductista, es decir, la base era considerar la L1 como un conjunto de hábitos ya formados, lo que suponía que para adquirir una L2 se daría un nuevo paso y así, un nuevo proceso de formación de unos nuevos hábitos. Esta teoría plantea una reflexión, la de conocer cómo las destrezas que ya ha adquirido el individuo ayudan o perjudican la adquisición de la L2. Santos Gargallo (1993) considera la “transferencia” como un:

*Fenómeno que suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa.*

Santos Gargallo (1993: 140)

No obstante, del primer planteamiento conductista, aparece la distinción entre *facilitación* e *interferencia*<sup>129</sup>, donde la Psicolingüística juega un papel importante ya que existen “diferentes dimensiones de la transferencia de conocimiento durante las operaciones mentales” (Martínez Agudo, 2004: 39).

---

<sup>127</sup> Aunque ya dedicamos un apartado a la “Interferencia”, creemos conveniente tratar la “Transferencia” desde la perspectiva de estudio entre el portugués y el español.

<sup>128</sup> Como es el caso de este trabajo, recordemos el capítulo I, *Lingüística Cognitiva* y su papel en la adquisición de una L2/LE.

<sup>129</sup> Véase apartado 5.3.1. *La interferencia*, de este capítulo.

Esto hace inferir que la base psicológica de cualquier análisis contrastivo se basa en la teoría de la transferencia.

Por tanto, entendemos por “transferencia” la representación de un determinado proceso lingüístico que utiliza el conocimiento de la L1 para el aprendizaje de la L2 y que se sirve del concepto de gramática de la L1 para entender los nuevos de la L2.

Martínez Agudo (2004: 41) define la “transferencia” como:

*[...] un fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio.*

Martínez Agudo (2004: 41)

Desde este punto de vista, la “transferencia” puede entenderse desde dos vertientes, como un proceso de aprendizaje y como un proceso de producción de la lengua meta. Y en definitiva, es un fenómeno que provoca en el estudiante de L2 una transferencia del conocimiento lingüístico de su lengua materna al de la lengua meta durante el proceso de adquisición-aprendizaje de esa L2, y que afecta tanto a la producción como a la recepción de dicha lengua.

#### 2.8.2. La transferencia lingüística.

La “transferencia lingüística” no sólo parece inevitable sino que también es imprescindible en el proceso de adquisición de una L2. Howard Jackson (1981: 196) plantea que una “transferencia lingüística” puede ser positiva o negativa. La *transferencia positiva* se da cuando existe una similitud entre la L1 y la L2 en ciertas estructuras internas de las dos lenguas, este hecho puede facilitar el aprendizaje. Por otra parte, si la estructura de la L2 no tuviera una correspondencia en la L1, o viceversa, y si existieran grandes diferencias entre

las estructuras de la L1 y la L2, esto dificultaría el aprendizaje de la lengua meta.

Si embargo, esta última cuestión sobre las distancias lingüísticas entre la L1 y la L2, que pueden dificultar el aprendizaje, resulta muy discutible sobre todo entre el portugués y el español, ya que como apuntaba S. P. Corder (1992):

*[...] existen pruebas de que algo totalmente “nuevo” o diferente, puede resultar más fácil de dominar que algo que es sólo ligeramente diferente; por ejemplo, cuando un sonido muy semejante existe en las dos lenguas, pero en diferentes circunstancias fonéticas, puede haber un problema de aprendizaje mayor que en el caso de un sonido completamente nuevo.*

S. P. Corder (1992: 227)

Según nuestro parecer<sup>130</sup>, en el caso de la *transferencia positiva* ciertos elementos de la lengua materna<sup>131</sup> interfieren a lo largo del proceso de aprendizaje facilitando el estudio de la lengua meta. Sin embargo, la *transferencia negativa* se da cuando el alumno introduce una palabra o estructura de su lengua materna que desemboca en el error.

No obstante, la palabra *transferencia*, en este sentido, también se ha asociado a otros conceptos como el de “estrategia”<sup>132</sup>. Además, Ellis (1994: 28) señala que debemos distinguir entre “transferencia” de la L1 como un proceso de aprendizaje, por un lado; y por otro, “transferencia” como estrategia de comunicación cuyo objetivo es resolver aquellos problemas durante la comunicación en la L2.

Sin embargo, según nuestra opinión, el hecho de que se produzca una transferencia de la L1 a la L2, es decir, que se recurra a la lengua materna para

---

<sup>130</sup> Sin entrar en cuestiones de estructuras lingüísticas de la L1 y L2, es decir, si la semejanza o diferencia de dichas estructuras de ambas lenguas facilitan o dificultan el aprendizaje de la lengua meta, ya que más adelante desarrollaremos este punto en los siguientes apartados.

<sup>131</sup> También se puede dar con elementos de otra lengua que se haya aprendido con anterioridad y no necesariamente tiene que ocurrir con la L1.

<sup>132</sup> Véanse apartados 7.4. *Estrategias de aprendizaje* y 7.5. *Estrategias de comunicación*.

resolver un problema lingüístico, debería considerarse una “estrategia de comunicación”. Aunque es obvio, que la “transferencia lingüística”, desde este punto de vista, no deja de ser una “estrategia” que intenta suplir las insuficiencias del conocimiento de la L2, por tanto, puede concebirse como una “estrategia de producción comunicativa”. Martínez Agudo (2004: 95) ofrece el siguiente cuadro representativo:

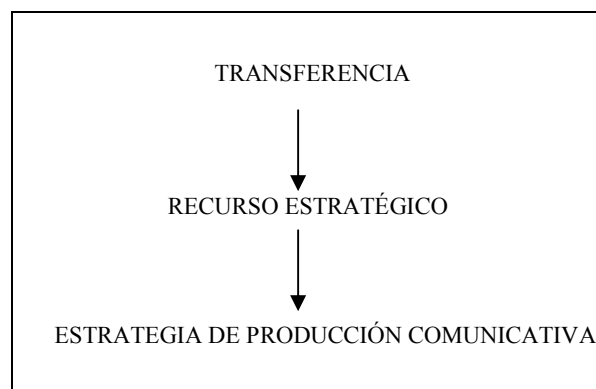


TABLA 11. *Transferencia*. (Martínez Agudo, 2004: 95)

En conclusión, los esquemas lingüísticos de la lengua materna servirán de guía al estudiante para la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. Este nuevo conocimiento lingüístico va a favorecer la formulación de determinadas hipótesis; por ende, la “transferencia lingüística” se desarrolla principalmente dentro del proceso general de construcciones de hipótesis lingüísticas. Así, en la década de los noventa, los lingüistas situaron el fenómeno de la “transferencia lingüística” dentro del estudio de las *estrategias de comunicación*.

### 2.8.3. Lengua materna (portugués) y transferencia a L2 (español).

En lenguas próximas, como es el caso del portugués y el español, especialmente aquellos estudiantes<sup>133</sup> que pertenecen a un nivel elemental e incluso intermedio, recurren constantemente a la transferencia de su lengua materna para comunicarse en la L2. López Alonso y Seré (2002) apuntan al respecto:

*La estructura lingüística subyacente en lenguas románticas ofrece una organización morfosintáctica en gran parte similar en todas ellas y, por tanto, desde la LM se pueden establecer nexos entre los términos, operación imprescindible para la construcción del sentido.*

López Alonso y Seré (2002: 15)

Lo que las autoras plantean es la facilidad que supone el hecho de darse una transferencia de la L1 a la L2, en aquellas lenguas que pertenecen a la misma familia y donde la estructura es tan similar.

Es obvio que la lengua materna es un potencial de conocimiento lingüístico, aunque no el único a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua meta, que servirá de guía y en el que se basa el estudiante a la hora de aprender una L2. Por tanto, entendemos que “el conocimiento de la lengua materna es un elemento cognitivo que interviene en la nueva adquisición lingüística” (Martínez Agudo, 2004 23).

El mismo autor continua analizando este hecho y agrega que cuanta más distancia exista entre la L1 y la L2 más tiempo requerirá el aprendizaje de la lengua meta. Según nuestro parecer, y hasta cierto punto es así, sin embargo, en el caso del portugués y el español, precisamente ocurre todo lo contrario, lo que en principio es una ventaja<sup>134</sup> posteriormente se convierte en una desventaja. Martín Martín (2000) comentando a Sweet dice:

*A finales del siglo pasado, Sweet escribía que si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de nuestra L1, esta*

---

<sup>133</sup> Nos referimos a aquellos estudiantes donde la lengua materna es el portugués y la lengua meta es el español.

<sup>134</sup> La similitud de ambas lenguas.

*similitud con frecuencia es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para llegar a un conocimiento profundo de la L2 si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera suficiente, pero suficiente para una comunicación básica y que, por el contrario, aprender una lengua lejana presenta dificultades inversas.*

Martín Martín (2000: 109)

Así, en el caso del portugués y el español, puede darse tanto una “transferencia positiva” como una “transferencia negativa”. No obstante, no debemos olvidar que la “transferencia” actúa en todos los niveles de la lengua: en el fonético, morfosintáctico, léxico y pragmático.

Respecto a la similitud que existe entre el portugués y el español, en un estudio que realiza Geeslin y Guijarro-Fuentes (2006) sobre la comparación de las estructuras de dichas lenguas, señalan lo siguiente:

*[...] the first language (L1) of the learners these learners in the current study, Portuguese, is similar to the language these learners are acquiring, Spanish. This similarity requires a more sophisticated approach to comparing the L1 and the second language (L2) than has previously been employed, in order to distinguish between structures that are similar and those that are identical.*

Geeslin y Guijarro-Fuentes (2006: 54 y ss.)

Es decir, existen estructuras en ambas lenguas que bien son idénticas o bien son similares, de ahí que se requiera un estudio que analice el grado de similitud y de igualdad entre la L1, en este caso el portugués, y la L2 o el español. No obstante, el lingüista Zobl (2001: 47) en su artículo<sup>135</sup> ya hablaba del estudio de lenguas que comparten una estructura semejante y donde la L1 tiende a influir en la lengua meta.

---

<sup>135</sup> “The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition”, *Language Learning*, 30, pp. 43-57.

La mayoría de los estudios, tanto contrastivos como análisis de errores entre el portugués (L1) y el español (L2), se centran principalmente en las interferencias léxicas, aunque cada vez son más las investigaciones que nos aportan resultados significativos en otros niveles de la lengua, como el morfosintáctico, fonético, etcétera.

Teniendo en cuenta que tanto el portugués como el español son lenguas que tienen su origen en el latín, y, por tanto, gran parte del léxico de ambas lenguas procede del latín lo que implica que aspectos léxicos compartan una gran semejanza. No obstante, la morfología y la sintaxis también poseen una estrecha relación.

En cuanto a las interferencias léxicas, destacamos algunos ejemplos sobre los falsos cognatos:

Significado en <b>Español</b>	<b>FALSOS COGNATOS</b> Español ≠ Portugués	Significado en <b>Portugués</b>
Decidir	ACORDAR	Despertar(se)
Mujer ebria	BORRACHA	Goma de borrar
Última comida del día	CENA	Escena
Quitar una envoltura	DESENVOLVER	Desarrollar
Datar	FECHAR	Cerrar
Determina la longitud	LARGO	Ancho (determina la anchura)

TABLA 12. *Falsos Cognatos.*

Obviamente, estos son sólo algunos de los muchos ejemplos que podemos encontrar sin olvidar los que se dan en otros aspectos de la lengua. Por ejemplo, en el nivel fonético, ocurren errores gráficos, es decir, la confusión de los fonemas. Por cuestiones históricas en los procesos evolutivos de ambas lenguas, los sistemas fonológicos del portugués y del español son distintos. En portugués existen determinados fonemas que no tienen una equivalencia en español. Un ejemplo de esto sería el hecho de encontrar dos fricativas dentales

(una sorda y otra sonora) en portugués<sup>136</sup>, o las fricativas palatales (sorda y sonora)<sup>137</sup>.

Concluyendo, la semejanza que existe entre el portugués y el español desde un punto de vista gramatical supone un problema significativo, puesto que el estudiante brasileño con su fonología, morfología, léxico y sintaxis tiende a transferir elementos de su lengua materna, a lo largo del aprendizaje, a la lengua meta, el español. De aquí, que muchos investigadores consideren al estudiante brasileño de español como un “falso principiante”, es decir, no se puede considerar que el estudiante brasileño, aún comenzando sus estudios en español, tenga un desconocimiento absoluto, precisamente por tal semejanza entre ambas lenguas.

Sin embargo, para terminar este apartado, nos gustaría resaltar las palabras de Santos Gargallo (1993) respecto a la similitud de la L1 y la L2.

*La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar.*

Santos Gargallo (1993: 108 y ss.)

Es decir, puede convertirse en un problema durante el aprendizaje del español, teniendo en cuenta, además, la tendencia a la fosilización de los errores.

---

<sup>136</sup> El fonema sonoro se corresponde ortográficamente con ‘z’ inicial, ‘z’ o ‘s’ intervocálicas. La fricativa dental sorda se da con ‘s’ en inicial de palabra o detrás de ‘l’, ‘n’, ‘r’ y ‘b’, en ‘ss’ intervocálica y con ‘x’ intervocálica.

<sup>137</sup> La fricativa palatal sorda se representa con ‘ch’, ‘s’, ‘x’ o ‘z’ en final de palabra ante pausa, y por ‘x’ inicial o en ocasiones en posición intervocálica o detrás de consonante. La sonora, ortográficamente se representa con ‘j’, ‘g’ ante ‘e’, ‘i’ y por ‘s’, ‘x’, o ‘z’ en final de palabra o de sílaba ante consonante sonora.



### **III. METODOLOGÍA**

### III. METODOLOGÍA.

#### 3.1. Conceptos básicos.

A nuestro modo ver, para un análisis contrastivo, de errores y de la interlengua en el presente trabajo, debemos partir de una serie de conceptualizaciones como qué entendemos por:

##### 3.1.1. Lingüística Contrastiva<sup>138</sup>.

La Lingüística Contrastiva o Lingüística de Contrastes tiene como primer objetivo exponer las diferencias y semejanzas de las estructuras entre dos lenguas. En este sentido, aplicaremos y consideraremos la LC como estudio entre el portugués (L1) y el español (L2), basándonos en aquel estudiante universitario brasileño cuya lengua materna es el portugués y que está aprendiendo español como una segunda lengua.

No obstante, la LC va a contribuir a la formación de una metodología para la enseñanza del español en dichos estudiantes, ya que el estudio de una lengua en sí no es suficiente, debe haber una comparación taxonómica que contraste no solo estructuras fonológicas y morfosintácticas sino también léxicas entre la L1 y la L2. Esto ayudará a obtener una estructura teórica en la cual se basará una metodología lo más adaptada posible a la enseñanza-aprendizaje del español en un grupo de universitarios brasileños.

Es decir, el uso de la LC en este trabajo tendrá una doble finalidad, metodológica y didáctica, puesto que se centra principalmente en aquellos elementos enseñados<sup>139</sup> y por tanto en la dificultad y complejidad de los mismos. Así, al profesor de E/LE le resultará una herramienta de gran utilidad

---

<sup>138</sup> Véase capítulo II, apartado 2.4. *La Lingüística Contrastiva*.

<sup>139</sup> En este caso nos referimos a aquellos verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella.

para saber y comprender las principales divergencias entre la L1 del estudiante (el portugués) y el español.

Por tanto, el uso de la LC en este trabajo, no solo pretende ofrecer una teoría sobre las diferencias o similitudes de la L1 y la L2, sino que también intenta aportar una ayuda práctica dentro del proceso de aprendizaje del español, siendo así una Lingüística Contrastiva Práctica, de este modo no solo estudiaremos las características propias del portugués y del español sino que también apreciaremos cómo se diferencian y se relacionan en cuanto a la estructura, al contenido y la expresión de las mismas.

Sin embargo, a lo largo de este estudio debemos ser conscientes de la similitud de las estructuras de la lengua portuguesa y la española, ya que ambas coinciden en un alto porcentaje, principalmente en aquellos niveles más bajos, esto es, en el nivel elemental y el intermedio<sup>140</sup>. Esta similitud, en el caso del portugués (L1) y del español como segunda lengua, en ocasiones llega a ser un problema a lo largo del aprendizaje de la L2, produciéndose lo que conocemos como ‘interferencia’ a lo largo del proceso de interlengua.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, estamos de acuerdo con las palabras del lingüista Ingmar Söhrman (2007) cuando define el objetivo de la LC:

*La lingüística contrastiva trata de aclarar y, por consiguiente, facilitar la comprensión de otros modos de hablar, así como de explicar en qué consiste lo que percibimos como difícil.*

Ingmar Söhrman (2007: 7)

### 3.1.2. Análisis Contrastivo<sup>141</sup>.

En este estudio utilizaremos el modelo de investigación del Análisis Contrastivo, entendiendo éste como la comparación entre el sistema lingüístico

---

<sup>140</sup> No obstante, es oportuno recordar que como consecuencia de la interferencia, en niveles superiores se registran errores que se daban también en un nivel elemental.

<sup>141</sup> Véase Capítulo II, apartado 2.5. *Análisis Contrastivo*.

del portugués (L1) y el sistema lingüístico del español (L2). Se trata por tanto de presentar las diferencias<sup>142</sup> existentes entre el portugués y el español, ya que siguiendo la teoría del AC, dichas diferencias desembocarían en interferencias en la lengua meta. Por ende, el objetivo principal se convierte en prevenir tales interferencias y esto solo se consigue estableciendo determinados grados de dificultad dentro de una jerarquía a lo largo del aprendizaje de la L2.

En cuanto a las distintas hipótesis y modelos del AC, aplicaremos principalmente aquel Análisis Contrastivo Mixto, por ser éste la mezcla entre el modelo estructural y el generativo-transformacional, donde el estructuralismo clasifica los elementos capaces de una contrastación y el generativismo realiza dicha contrastación. No obstante, debemos tener en cuenta el Análisis Contrastivo Psicolingüístico, puesto que se detiene más en el estudiante y en aquellos factores que influyen durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Con respecto a las diferentes hipótesis del AC, a pesar de existir estudios que aplican el AC *a posteriori*, es decir, parten de la observación del producto lingüístico de los estudiantes y a partir de ese momento se aplica el AC; en este caso, nosotros desarrollaremos un previo AC entre el portugués y el español para poder aplicar con posterioridad un Análisis de Errores y analizar el proceso de Interlengua.

Dentro del AC debemos destacar la importancia sobre el concepto de ‘interferencia’, ya que entendemos por ésta aquellas interferencias que se producen entre las estructuras del portugués y el español, es decir, la ‘interferencia’ funcionará como una especie de filtro que en cierta forma va a condicionar el aprendizaje de la lengua meta. En el caso del estudiante portugués (teniendo el español como L2), en un primer momento el hecho de recurrir a los conocimientos generales lingüísticos que conoce de su propia lengua materna para emplearlos en la L2, facilitará su comunicación, lo que se

---

<sup>142</sup> Recordemos que se hará un estudio solamente con verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella.

conoce como ‘transferencia positiva’, debido a la similitud de las estructuras de ambas lenguas, pero en medida que el estudiante avanza en el aprendizaje, esas interferencias se convierten en una ‘transferencia negativa’.

No obstante, cabe recordar que no siempre la ‘interferencia’ de la L1 es la responsable de los errores cometidos por el estudiante en la L2, ya que a veces nos encontramos con errores ‘intralingüísticos’.

En resumen, el AC servirá para localizar, bajo un estudio previo, aquellas posibles interferencias a lo largo del aprendizaje de la lengua meta. Para ello, será necesario conocer de qué forma funciona el aprendizaje de la lengua meta en la realidad, a través de una serie de herramientas como por ejemplo una buena descripción de ambas lenguas, principalmente en la gramática, un corpus elaborado de las mismas; y por último, un análisis de errores que realizan los estudiantes de la L2.

El sueco Ingmar Söhrman (2007: 16) comenta los procedimientos para llevar a cabo un estudio contrastivo:

1. Descripción de un fenómeno concreto en las dos lenguas que se estudian, por ejemplo el léxico y la gramática.
2. Aplica los fenómenos de las dos lenguas para comprobar posteriormente la semejanza.
3. Contrasta las dos lenguas en tres fases:
  - a) compara los sistemas (como los sustantivos, verbos, etc.),
  - b) compara las construcciones idénticas (las subordinadas, las negaciones, etc.); y,
  - c) compara las reglas sintácticas idénticas (como la posición de los adjetivos).

No obstante, el autor incide en que no siempre pueden aplicarse estos pasos con rigurosidad, ya que estudiar las tres fases, sobre todo la tercera,

implicaría atender a un análisis demasiado amplio y no a uno limitado y puntual como haremos en este trabajo.

### 3.1.3. Análisis de Errores<sup>143</sup>.

En el punto anterior, el AC, pretendíamos predecir los errores bajo un previo análisis de las estructuras de la L1 y la L2, sin embargo, el Análisis de Errores será un estudio *a posteriori* donde la metodología usada pretende descubrir cual es la causa del error que comete el estudiante de L2.

El AE que llevaremos a cabo a lo largo de este trabajo tratará de explicar las causas de esos errores cometidos por los estudiantes brasileños con respecto al español, y así, conseguir resultados mucho más completos. De este modo, no solamente podremos determinar en qué punto del aprendizaje se encuentra el alumno, qué es lo que ha interiorizado y qué no de la lengua meta, sino que también facilitará la creación de una metodología adaptada a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto al concepto de ‘error’, partimos de la base de que es necesario e inevitable a lo largo del aprendizaje de la L2, es decir, es un concepto positivo. Sin embargo, el problema tal vez se centre en los casos donde un mismo error se fosiliza, por tanto, un determinando error que se da en un nivel elemental se puede arrastrar hasta un nivel superior. Solo en estos casos es donde consideramos el ‘error’ como un hecho negativo durante el aprendizaje, ya que muestra la falta de interiorización y asimilación de la lengua meta.

No obstante, debemos tener presente a lo largo del análisis de errores aquellas ocasiones donde el estudiante evita de forma consciente el error, por ejemplo el uso de un elemento lingüístico.

Por ende, las causas del ‘error’ pueden ser de diferentes tipos, como por ejemplo, entre otros:

- la supresión de una palabra o morfema por desconocimiento,

---

<sup>143</sup> Véase Capítulo II, apartado 2.6. *Análisis de Errores*.

- la anexión de una palabra o morfema, y por tanto se daría la hipercorrección; o,
- la mala formación de una palabra debido a la inseguridad del alumno.

Como consecuencia, en ocasiones el ‘error’ cometido puede afectar a todo un enunciado evitando así la comprensión, o puede afectar a algunas partes del enunciado solamente.

En este trabajo nos centraremos básicamente en dos tipos de errores: aquellos que son producto de la influencia la lengua materna del estudiante, en este caso el portugués, y por tanto considerados como interlingüísticos; y, los intralingüísticos propios de la L2. Sin embargo, conviene recordar que a veces también interviene el conocimiento que el aprendiz tiene de otras lenguas extranjeras, que sin duda se verá reflejado en la propia competencia lingüística.

En resumen, el estudio de los errores que comentan los estudiantes va a contribuir al conocimiento que poseen de la lengua meta, que es diferente en las distintas fases de la adquisición de la L2, y esto resultará de gran utilidad para la didáctica de la lengua.

#### 3.1.4. Interlengua<sup>144</sup>.

Por Interlengua entendemos aquel sistema lingüístico que está en proceso de construcción y que se encuentra entre la L1 (portugués) y la L2 (español). Además, somos conscientes de que no solo cada aprendiz posee y desarrolla su propia IL, sino que si dicho aprendiz forma parte de un grupo de estudiantes, éste tenderá a incorporar aspectos de las interlenguas de los demás estudiantes, que desembocarán en otras interlenguas propias, es decir, se producirá una retroalimentación de interlenguas.

En el caso que nos ocupa, los aprendices tienen la misma lengua materna, el portugués, y un nivel bastante similar de la L2, lo que implica que

---

<sup>144</sup> Véase Capítulo II, apartado 2.7. *La Interlengua*.

expandirán con mayor facilidad sus propios sistemas lingüísticos en construcción, es decir, en el proceso de IL.

Resumiendo, entendemos por IL aquel proceso continuo que se da en estudiantes de una L2, donde dicho proceso comienza desde el primer contacto con la lengua meta, hasta, al menos en teoría, una etapa donde la L1 y la L2 llegan a coexistir. Es obvio que a lo largo de todo el proceso de IL el estudiante, principalmente en una primera base de aprendizaje, procura usar aquellas capacidades metalingüísticas e incluso la propia lengua materna para ir formando una gramática en la IL. Por tanto, inferimos por IL aquel estado en el que el alumno se encuentra entre la L1 y la L2.

De este modo, la IL podrá llevar a cabo una descripción del sistema lingüístico que posee el alumno de L2. Sin embargo, debemos ser conscientes de que no es fácil realizar una descripción de tal tipo, ya que son varios los factores que intervienen en el proceso de IL, por ejemplo la ‘fossilización’.

En cuanto al término ‘fossilización’, interpretamos éste como aquel fenómeno que produce un estancamiento dentro de la IL durante el proceso de aprendizaje en el estudiante, y que afecta de forma selectiva sólo a algunos aspectos de la IL. Las causas de ese anquilosamiento pueden ser múltiples y no siempre resulta fácil conocer las mismas. No obstante, la repetición constante de un error lo consideramos una ‘fossilización’.

Una de las causas de fossilización que tendremos en cuenta a lo largo de este estudio será la ‘transferencia’<sup>145</sup> de la lengua materna, es decir, del portugués al español. En este sentido, el alumno se sirve del concepto de gramática que tiene de la L1 para poder comprender los nuevos de la lengua meta, por tanto, es un fenómeno lingüístico que emplea recursos lingüísticos de la L1 para reemplazar las deficiencias de la L2.

A lo largo de este trabajo, encontraremos ‘transferencias positivas’ y ‘transferencias negativas’. La transferencia positiva se da cuando aparece una similitud estructural entre la L1 y L2 y ésta ayuda al aprendizaje de la lengua

---

<sup>145</sup> Véase Capítulo II, apartado 2.8. *Transferencia del portugués al español*.



meta; mientras que la transferencia negativa consiste en la intromisión de una palabra, por ejemplo, de la L1 que acaba convirtiéndose en un error.

Sin embargo, en el caso de estudiantes brasileños de español, la transferencia positiva puede traducirse en muchos casos como una falsa ayuda precisamente por la proximidad de ambas lenguas, ya que los estudiantes (incluso en niveles avanzados) recurren a una transferencia del portugués a la hora de comunicarse en español. No obstante, esto no significa que nunca se dé una transferencia positiva, porque ésta puede servir de ayuda en las primeras etapas de aprendizaje, aunque se convierta en un problema en niveles avanzados.

### **3.2. Cuestionarios.**

#### **3.2.1. Tipo de metodología.**

Los cuestionarios, tanto escritos como orales, están dirigidos a estudiantes universitarios brasileños cuya lengua materna es el portugués. Estos cuestionarios se dividen en tres niveles: elemental, intermedio y superior.

A su vez, cada nivel fue llevado a cabo en diferentes Universidades del sur de Brasil. El nivel elemental fue realizado en la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas), en el estado de São Paulo, por otro lado, el nivel intermedio se produjo en la Universidad Federal de Viçosa (UFV), estado de Minas Gerais; y por último, el nivel superior tuvo lugar en la Universidad Estadual Paulista (UNESP) en el Campus Universitario de Araraquara, en el estado de São Paulo.

#### **3.2.2. Estructura de los cuestionarios escritos.**

En cuanto a la elaboración de los cuestionarios o los criterios para la compilación del *corpus* de datos, éstos fueron los siguientes:

Respecto al perfil de los informantes, son treinta alumnos universitarios en total, repartidos en grupos de diez por cada nivel<sup>146</sup>, tanto para la parte escrita como para la parte oral<sup>147</sup>. Todos ellos son estudiantes universitarios brasileños cuya lengua materna es el portugués y que estudian como L2 el español.

En la preparación de los cuestionarios, se tuvieron en cuenta los siguientes datos sobre los informantes, además de la L1: la edad, que varia entre los dieciocho y veintiséis años en todos ellos; los años de estudio de español en general que oscila entre un y cuatro años; las horas de estudio de español a la semana, que suele ser entre una y ocho horas; el lugar dónde estudia o ya estudió español con tres posibilidades, en el colegio, instituto o universidad<sup>148</sup>; y por último, durante cuánto tiempo estudió español en los lugares señalados anteriormente, que varia entre uno y tres años aproximadamente.

Sobre los cuestionarios escritos, los tres niveles se realizaron en el laboratorio de lenguas de cada universidad correspondiente. En todos ellos se trabaja con la comprensión y la expresión escrita, con un único objetivo, la colocación y el uso de la preposición en aquellos casos donde sea necesario.

En los tres cuestionarios, para los tres niveles, la estructura es casi idéntica. Se presentan cuatro ejercicios. En el primer ejercicio se trata de rellenar los huecos con preposiciones cuando sea preciso. Son diez oraciones pero en total consta de catorce cuestiones o huecos, en el caso del nivel elemental. Para el intermedio, el ejercicio es similar pero con dieciséis cuestiones; y el nivel superior es de diecisiete cuestiones<sup>149</sup>.

En el segundo ejercicio se propone una traducción con cinco cuestiones, del portugués al español, donde se colocaron con preferencia aquellos verbos en

---

<sup>146</sup> Diez informantes para el nivel elemental, diez para el intermedio, y por último, diez para el nivel superior.

<sup>147</sup> Los diez alumnos de cada nivel en la parte escrita se corresponde con los diez en la parte oral.

<sup>148</sup> Se contempla también la posibilidad de que el estudiante haya podido estudiar no solo en uno de los lugares sino en dos o en los tres, de ahí que previamente se pregunte cuántos años ha estudiado en total. Este dato, en ocasiones se pudo corresponder con la última pregunta, aunque no siempre es así.

<sup>149</sup> El criterio para colocar más o menos cuestiones en este ejercicio dependiendo del nivel, se debe al grado de dificultad de las oraciones.

portugués que rigen preposición y / o ausencia de ella que en español no tienen tal correspondencia.

El tercer ejercicio está formado por 10 cuestiones, cada cuestión se compone de dos oraciones donde solamente una de ellas es la correcta, por tanto, se trata de escoger solo una opción, “a)” o “b)”.

Por último, en el cuarto ejercicio, el objetivo es la expresión escrita, se plantea un tema asignado para una redacción y se ofrecen nueve verbos en español que pueden o no regir preposición.

Tanto para el ejercicio primero como para el segundo y el tercero, el tipo de encuesta que se propone es cerrada, es decir, el test está previamente controlado teniendo como base un estudio contrastivo entre la L1 y la L2. Mientras que en el caso del último ejercicio, en el cuarto, se aplica una encuesta semi-abierta pero no por ello deja de ser controlada, por tanto, es un ejercicio semi-dirigido.

Sobre los criterios que hemos seguidos para la elaboración del léxico y de la gramática, éstos se corresponden con el grado de dificultad de cada nivel, es decir, con respecto a la gramática que se emplea en el nivel elemental, ésta difiere en gran medida con relación al nivel superior, por ejemplo, en el nivel elemental se usan construcciones simples donde el verbo de la oración aparece en presente de indicativo o en algunos casos en pretérito perfecto simple. Sin embargo, en el nivel intermedio, los verbos que se presentan la mayoría son en pasado (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, etc.), y en último nivel, las construcciones son más complejas, de tipo subordinado.

En cuanto al léxico seleccionado para las encuestas, nos hemos basado en algunos manuales de español para extranjeros, donde el uso de un determinado léxico depende del grado de dificultad y por tanto del nivel seleccionado.

En resumen, los cuestionarios son muestras representativas, intencionales, homogéneas y restringidas.

En cuanto al modo de corrección de los cuestionarios, en aquellos casos en que los informantes dejaban en blanco el espacio propuesto para colocar la posible preposición, se interpretaba como el desconocimiento de la misma (no sabe / no contesta); mientras que si señalaba un guión (-), el informante indicaba la ausencia de preposición, es decir, no era necesaria.

Una vez corregidos todos los cuestionarios, analizamos los errores y la interlengua ofreciendo una serie de gráficos tanto generales (por ejercicio) como individuales, es decir, por cuestión o por preposición.

A continuación, ofrecemos las diferentes plantillas usadas para las entrevistas escritas y sus tres niveles.

#### 3.2.2.1. Nivel Elemental.

**UNIVERSIDAD:** .....

**LENGUA MATERNA:** .....

**NIVEL:** ..... **EDAD:** .....

**AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:** .....

**HORAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL A LA SEMANA:** .....

**¿DÓNDE ESTUDIASTE ESPAÑOL?:**

**COLEGIO** ☐ **INSTITUTO** ☐ **UNIVERSIDAD** ☐

**¿DURANTE CUÁNTO TIEMPO?:** .....

**1. Rellena los huecos con preposiciones cuando sea necesario:**

- 1) Voy \_\_\_\_ vivir \_\_\_\_ Barcelona.
- 2) Juan vuelve \_\_\_\_ Inglaterra mañana.
- 3) Prefiero ir \_\_\_\_ pie \_\_\_\_ la facultad.
- 4) Mi hermano fue \_\_\_\_ Madrid el mes pasado.
- 5) Ana va \_\_\_\_ trabajar \_\_\_\_ París.
- 6) Voy \_\_\_\_ autobús todos los días \_\_\_\_ la facultad.
- 7) La conferencia acaba \_\_\_\_ la tarde.
- 8) La Navidad cae \_\_\_\_ domingo.
- 9) Todo sucedió \_\_\_\_ final de año.
- 10) Salimos \_\_\_\_ la mañana.

**2. Traduce estas oraciones a español:**

1) Eu vou de carro para o emprego:

2) Vou comprar uma casa:

3) As férias começam para a próxima semana:

4) Os turistas gostam de passear de bondinho:

5) Ele me convida para um jantar todos os anos:

**3. Señala con un círculo la opción correcta:**

- 1) a) Nací el 15 de abril.  
b) Nací en el 15 de abril.
- 2) a) Toni viene el fin de semana.  
b) Toni viene en el fin de semana.
- 3) a) Disculpa pero todavía estoy con el pijama.  
b) Disculpa pero todavía estoy de pijama.
- 4) a) Cuesta mucho de llegar a esa ciudad.  
b) Cuesta mucho llegar a esa ciudad.
- 5) a) Salió de coche y tuvo que coger un taxi.  
b) Salió en coche y tuvo que coger un taxi.
- 6) a) Te estoy esperando a ti.  
b) Te estoy esperando por ti.
- 7) a) Después de clase me voy a correr.  
b) Después de clase voy correr.
- 8) a) Ellos van a la playa de furgoneta.  
b) Ellos van a la playa en furgoneta.
- 9) a) Voy a la casa de Vanesa.  
b) Voy en la casa de Vanesa.
- 10) a) Estoy cansada de caminar por toda la mañana.  
b) Estoy cansada de caminar durante toda la mañana.

**4. Imagina que estás de vacaciones en tu ciudad favorita. Escribe una carta a un amigo/a utilizando los siguientes verbos entre otros:**

Aconsejar	Estar	Viajar
Alimentarse	Gustar	Visitar
Esperar	Ir	Volver

---



---



---



---

### 3.2.2.2. Nivel Intermedio.

**UNIVERSIDAD:** .....

**LENGUA MATERNA:** .....

**NIVEL:** ..... **EDAD:** .....

**AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:** .....

**HORAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL A LA SEMANA:** .....

**¿DÓNDE ESTUDIASTE ESPAÑOL?:**

**COLEGIO** ☐ **INSTITUTO** ☐ **UNIVERSIDAD** ☐

**¿DURANTE CUÁNTO TIEMPO?:** .....

**1. Rellena los huecos con preposiciones cuando sea necesario:**

- 1) La policía se aproximó \_\_\_\_ la casa \_\_\_\_ el secuestrador.
- 2) Se apoyó \_\_\_\_ uno de los hombros de María para no caerse.
- 3) Lo arrancaron \_\_\_\_ aquella vida \_\_\_\_ perros.
- 4) Fíense \_\_\_\_ mi, es que tengo pudor \_\_\_\_ hablar de estos temas.
- 5) Le encanta viajar \_\_\_\_ ver el mundo.
- 6) Jugamos \_\_\_\_ las cartas todo el santo día.
- 7) Tardaron \_\_\_\_ entender que la carta iba remitida \_\_\_\_ una dirección diferente.
- 8) Fuimos \_\_\_\_ dormir muy temprano.
- 9) Si vienes \_\_\_\_ Nueva York, es mejor que vengas \_\_\_\_ avión.
- 10) Subiremos \_\_\_\_ el pueblo \_\_\_\_ la ermita.

**2. Traduce estas oraciones a español:**

1) Impeço-te de entrares no meu quarto quando estou trabalhando:

---

2) Os filhos parecem-se com os pais:

---

3) A recuperação deste património tarda a fazer-se:

---

4) Quase sempre vou de carro:

---

5) Esperavam pela chegada do correio:

---

**3. Señala con un círculo la opción correcta:**

- 1) a) Entró con el amigo en el negocio.  
b) Entró con el amigo para el negocio.
- 2) a) Salió de manos en la cabeza.  
b) Salió con las manos en la cabeza.
- 3) a) Este autobús funciona con biodiesel.  
b) Este autobús funciona a biodiesel.
- 4) a) Miriam llegó la media noche del martes.  
b) Miriam llegó a media noche del martes.
- 5) a) La respuesta que Patricia me dio no tenía nada a ver con la pregunta.  
b) La respuesta que Patricia me dio no tenía nada que ver con la pregunta.
- 6) a) El ladrón aguardó hasta la hora que cerraron el banco para robar.  
b) El ladrón aguardó la hora que cerraron el banco para robar.
- 7) a) Llego en casa a las cinco de la tarde.  
b) Llego a casa a las cinco de la tarde.
- 8) a) De tarde voy a trabajar.  
b) Por la tarde voy a trabajar.
- 9) a) Prefiero zapatos de tacones bajos.  
b) Prefiero zapatos con tacones bajos.
- 10) a) María hizo eso de propósito.  
b) María hizo eso a propósito.

4. Imagina que eres sospechoso de un crimen y la policía te está interrogando. Cuenta lo que hiciste la noche que se cometió el crimen utilizando los siguientes verbos entre otros:

Acompañar	Impedir	Salir
Aguardar	Ir	Tardar
Fiarse	Llegar	Venir

---



---



---



---



---

3.2.2.3. Nivel Superior.

**UNIVERSIDAD:** .....

**LENGUA MATERNA:** .....

**NIVEL:** ..... **EDAD:** .....

**AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:** .....

**HORAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL A LA SEMANA:** .....

**¿DÓNDE ESTUDIASTE ESPAÑOL?:**

**COLEGIO** ☐ **INSTITUTO** ☐ **UNIVERSIDAD** ☐

**¿DURANTE CUÁNTO TIEMPO?:** .....

1. Rellena los huecos con preposiciones cuando sea necesario:

- 1) Yo siempre viajo \_\_\_\_ los gastos pagados.
- 2) Tienes que venir, ya vengas \_\_\_\_ pie, \_\_\_\_ coche o \_\_\_\_ tren.
- 3) Tuvo \_\_\_\_ la niñez mucha felicidad.
- 4) Cuando está \_\_\_\_ broma es muy divertido.
- 5) Ándate \_\_\_\_ cuidado \_\_\_\_ esa persona porque es como andar \_\_\_\_  
ascuas.
- 6) Accedió \_\_\_\_ oírlo \_\_\_\_ todo lo que decía.



- 7) Vamos \_\_\_\_\_ Brasil definitivamente, viviremos allí el resto \_\_\_\_\_ nuestras vidas.
- 8) Está tan enfermo que ahora se debate \_\_\_\_\_ la vida y la muerte.
- 9) Los funcionarios reclamaron \_\_\_\_\_ el retraso de los pagos.
- 10) Cuando alguien muere \_\_\_\_\_ combate, se dice que murió \_\_\_\_\_ las botas puestas.

**2. Traduce estas oraciones a español:**

- 1) Entrevieram à conversa só para prestarem alguns esclarecimentos:

---

- 2) Preciso de ir ao Porto este fim de semana:

---

- 3) Espere por nos lá fora, por favor:

---

- 4) Resultaria, afinal, de um mal entendido:

---

- 5) Como a gasolina está muito cara, passei por vir de carro:

---

**3. Señala con un círculo la opción correcta:**

- 1) a) Si alguien me molesta lo pongo de patitas en la calle.  
b) Si alguien me molesta lo pongo con patitas en la calle.
- 2) a) Esa camiseta tira para color azul cielo.  
b) Esa camiseta tira a color azul cielo.
- 3) a) Fui a dar un paseo.  
b) Fui dar un paseo.
- 4) a) Arancha se aproximó a mí.  
b) Arancha se aproximó de mí.
- 5) a) Estás castigado, ponte de rodillas contra la pared.  
b) Estás castigado, ponte de rodillas en la pared.
- 6) a) En realidad, todos viajamos por la eternidad.  
b) En realidad, todos viajamos hacia la eternidad.
- 7) a) Me empujó hacia una silla.  
b) Me empujó para una silla.
- 8) a) Resurge a cada 23 años.  
b) Resurge cada 23 años.
- 9) a) María le pegó a propósito.  
b) María le pegó de propósito.

- 10) a) No tengo nada que esconder.  
b) No tengo nada a esconder.

4. Escribe una carta de reclamación a una compañía aérea, pues no has podido realizar un viaje de negocios y ahora reclamas el importe del billete. Utiliza los siguientes verbos entre otros:

Acceder	Intervenir	Reclamar
Continuar	Ir	Venir
Esperar	Necesitar	Viajar

---

---

---

---

### 3.2.3. Estructura de los cuestionarios orales.

Los treinta informantes, diez por cada nivel, de la parte escrita se corresponden con la parte oral, por tanto, los criterios de selección fueron los mismos.

Al igual que en el caso anterior, las entrevistas se llevaron a cabo en el laboratorio de lenguas de cada universidad. El soporte técnico que se utilizó fue una grabadora digital.

Las encuestas orales se componen de cinco preguntas por informante y por nivel, y están guiadas por un interlocutor. La estructura de éstas son:

#### 3.2.3.1. Nivel Elemental:

- a) ¿Cómo vienes a la Facultad?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
Venir + preposición “en” (cuando se refiere a transporte, <i>vengo <u>en</u> moto</i> ) o preposición “a” (en frases como: <i>a pie</i> ).	Vir + preposición “de” (cuando es en transporte, <i>venho <u>de</u> moto</i> ) o preposición “a” (al igual que en español en la frase <i>a pé</i> ).

b) ¿Qué día de la semana vas al supermercado?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En este caso, nos interesa la ausencia de preposición en la respuesta al indicar un día de la semana ( <i>el lunes, el sábado, etc.</i> ).	Al contrario de lo que ocurre en español, en portugués se coloca la preposición “en” para indicar un día concreto de la semana ( <i><u>no</u> sábado, <u>na</u> segunda-feira, etc.</i> ) <sup>150</sup> .

c) ¿Qué es lo que más te gusta de la cultura española?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En español el verbo “gustar” carece de preposición ( <i>me gusta la dieta mediterránea</i> ).	Sin embargo, en portugués el verbo “gustar” rige preposición “de”. “Gosto + de” ( <i>Gosto <u>da</u> comida mediterránea</i> ).

d) ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente cada día?

<sup>150</sup> En la gramática portuguesa, cuando la preposición va unida al artículo, ésta se contrae, por ejemplo: preposición “em” + artículo “o” = “no” ( la traducción sería “en el”).

Estructura en Español	Estructura en Portugués
Para referirnos a una parte del día usamos la preposición “por” en español ( <i>por la tarde, por la noche, etc.</i> ).	En portugués se emplea la preposición “a” ( <i>à tarde, à noite</i> ). En este caso, se contrae la preposición y el artículo.

e) ¿En qué país quieres vivir en el futuro?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En español, en la mayoría de los casos cuando nos referimos a un país presentamos ausencia del artículo ( <i>en Italia, en Francia</i> ) <sup>151</sup> .	En portugués presenta una obligatoriedad el uso del artículo ante el nombre de un país ( <i>na Italia, na França</i> ).

### 3.2.3.2. Nivel Intermedio:

a) ¿Cómo vas a la facultad?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
Ir + preposición “en” (cuando es en transporte, <i>voy en coche</i> ) o la preposición “a” (en frases como: <i>a pie</i> ).	Ir + preposición “de” (cuando es en transporte, <i>vou de carro</i> ) o preposición “a” (al igual que en español en la frase <i>a pé</i> ).

b) ¿Cuándo tienes vacaciones?

<sup>151</sup> No obstante, recordemos que en algunos casos, en español, usamos el artículo al nombrar algunos países o ciudades, así cuando el artículo forma parte del sustantivo masculino en denominaciones geográficas aparece en mayúscula, por ejemplo “El Brasil”, “El Cairo”, etc.

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En español usamos la preposición “en” para indicar una fecha ( <i>en mayo</i> , <i>en julio</i> ).	Mientras que en portugués, además de la preposición “en”, se coloca el artículo ( <i>no maio</i> , <i>no julho</i> ).

c) De tu familia, ¿a quién te pareces más?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
El verbo “parecer” en español rige la preposición “a” ( <i>me parezco a mi padre</i> ).	En portugués este mismo verbo rige la preposición “con” ( <i>me pareço com meu pai</i> ).

d) ¿Qué clase de música te gusta?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En español, el verbo “gustar” presenta ausencia de preposición ( <i>me gusta el chocolate</i> ).	En portugués es obligatorio el uso de la preposición “de” ( <i>gosto de chocolate</i> ).

e) ¿Con qué cosas te sueles responsabilizar más en tu vida?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En esta última pregunta el verbo “responsabilizarse” se rige con la preposición “con” ( <i>me responsabilizo con mi trabajo</i> ).	En este sentido, el mismo verbo en portugués rige la preposición “por” ( <i>me responsabilizo pelo meu trabalho</i> ) <sup>152</sup> .

<sup>152</sup> Aquí la preposición “por” en portugués se contrae con el artículo “el”, dando así “pelo”.

### 3.2.3.3. Nivel Superior:

a) ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
El verbo “volver” <sup>153</sup> rige preposición “en” (cuando se refiere a transporte, <i>vuelvo <u>en</u> bicicleta</i> ), o la preposición “a” (en expresiones como <i>a <u>pie</u></i> ).	Sin embargo en portugués coloca la preposición “de” (también para referirse a transporte, <i>volto <u>de</u> bicicleta</i> ), o igual que en español la preposición “a” (en frases como <i>à <u>pe</u></i> ).

b) ¿Qué tipo de transporte sueles usar cuando viajas?<sup>154</sup>

Estructura en Español	Estructura en Portugués
El verbo “viajar” en un transporte usa la preposición “en” ( <i>viajo <u>en</u> avión</i> ).	En el caso del portugués el verbo “viajar” en cualquier tipo de transporte, rige preposición “de” ( <i>viajo <u>de</u> avião</i> ).

c) Cuando viajas, ¿qué cosas sueles necesitar?<sup>155</sup>

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En español el verbo “necesitar” presenta ausencia de preposición ( <i>necesito mucha ropa</i> ).	Mientras que en portugués el verbo “necesitar” emplea obligatoriamente la preposición “de” ( <i>necessito <u>de</u> muita roupa</i> ).

<sup>153</sup> Este verbo rige los mismos argumentos que el verbo “ir” o que el verbo “venir” cuando indicamos un medio de transporte.

<sup>154</sup> Aunque el verbo principal en esta pregunta es “usar”, el objetivo fue principalmente el verbo “viajar” y la preposición que rige éste.

<sup>155</sup> El objetivo fue el uso del verbo “necesitar”.

d) ¿Cuándo es tu cumpleaños?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
En español cuando hablamos de una fecha concreta no utilizamos preposición ( <i>el 15 de abril</i> ).	En portugués para hablar de un día concreto, además del artículo se usa la preposición “en” ( <i>no 15 de abril</i> ).

e) ¿Por qué cosas sueles reclamar?

Estructura en Español	Estructura en Portugués
El verbo “reclamar” en este sentido rige la preposición “por” ( <i>siempre reclamó <u>por</u> la comida de aquí</i> ).	Sin embargo, en portugués el uso de la preposición “de” sería lo correcto ( <i>sempre reclamou <u>da</u> comida daqui</i> ).

En todos los niveles se les pidió contestar con una respuesta completa, es decir, responder utilizando el verbo que aparece en cada pregunta. Algunas de las estructuras se repiten en los diferentes niveles con la única finalidad de poder comprobar si esos posibles errores se han fosilizado en el estudiante<sup>156</sup>.

No obstante, en el análisis de errores y de interlengua en primer lugar ofrecemos una ficha técnica y *a posteriori* una transcripción de todas las entrevistas realizadas, un total de treinta. Tanto para la elaboración de la ficha técnica como de las transcripciones nos hemos guiado por el método del Grupo Val.Es.Co.<sup>157</sup>

<sup>156</sup> Por ejemplo con el verbo “gustar”.

<sup>157</sup> BRIZ, A. (2000): *¿Cómo se comenta el texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.

### 3.3. Análisis Contrastivo entre la L1 (portugués) y la L2 (español). Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella.

Adquirir el sistema preposicional a lo largo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, se ha convertido en uno de los aspectos más complejos. Aunque hasta el momento son pocos los estudios realizados sobre este tema, sigue siendo uno de los puntos que aparecen en todas las programaciones de didáctica, principalmente en niveles básicos e intermedios.

#### 3.3.1. Definición de preposición.

La preposición es un elemento que sirve para relacionar dos elementos dentro de una oración. El *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973: 438) ofrece la siguiente definición: “Las preposiciones son partículas proclíticas (salvo *según*) que encabezan un complemento nominal de otra palabra y lo subordina a ella”. Para la RAE<sup>158</sup> la preposición es una:

*Palabra invariable que introduce elementos nominales u oraciones subordinadas sustantivas haciéndolos depender de alguna palabra anterior. Varias de ellas coinciden en su forma con prefijos.*

Para lingüistas como Fernández López (1999), definen la preposición como:

*[...] un elemento de enlace que establece una relación de dependencia entre una palabra y su complemento.*

Fernández López (1999: 13).

Por tanto, entendemos por preposición aquella partícula dentro de la oración que por sí sola carece de sentido, pero que su función es relacionar dos

---

<sup>158</sup> En [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=conforme](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=conforme)



elementos de la oración. En este trabajo, nos centramos solamente en aquellos casos donde uno de los elementos es el verbo y que precede a la preposición, y el otro elemento el es complemento que sigue a la preposición.

No obstante, creemos oportuno aportar también la definición de preposición, en un sentido más amplio, que ofrece Pavón Lucero<sup>159</sup> (2000):

*La preposición es una clase de palabra encargada de establecer una relación de modificación o subordinación entre dos constituyentes. El primero de ellos (el elemento rector o modificado) puede pertenecer a diferentes clases de palabras, y puede ser un núcleo (el libro de mi amigo, consistir en algo) o un constituyente sintagmático (comprar una casa en Madrid). El segundo (elemento subordinado) es habitualmente un sustantivo [...]*

Pavón Lucero (2000: 567)

En resumen, las preposiciones se caracterizan funcionalmente por ayudar de nexo entre un elemento inicial o núcleo y otro terminal o complemento. Semánticamente sirve para dar un matiz significativo conforme a la situación y el contexto. Y además, las preposiciones, formalmente son invariables.

Según la Gramática Cognitiva considera las preposiciones como ‘expresiones relacionales’ “ya que expresan cómo el conceptualizador configura las partes que constituyen una escena espacial con respecto a otra” (Cifuentes Honrubia, 1996: 43), es decir, la preposición muestra la forma en que el hablante constituye un vínculo cognitivo con respecto a la realidad o contexto, por tanto, las preposiciones establecen una relación entre dos entidades dependiendo del espacio<sup>160</sup> en el que se encuentre el hablante.

---

<sup>159</sup> En “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio” en BOSQUE, I. y VIOLETA DEMONTE (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa-Calpe, Cap. 9, pp. 565-653.

<sup>160</sup> En el caso de la preposiciones espaciales o que indican espacio.

### 3.3.2. Tipos de preposiciones.

A nuestro parecer, consideramos preposiciones las siguientes:

*a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras, cabe, so, salvo, vía, versus, durante, mediante.*

En cuanto a los usos de éstas distinguimos:

- Preposición A: utilizamos esta preposición para ubicar un lugar, para señalar que ciertos objetos o personas están expuestos al tiempo meteorológico, para indicar una distancia exacta, etc.: *Te espero a la entrada del cine, Mi casa está a diez minutos, Puse las macetas a la sombra.* Con verbos de movimiento, como “ir” señala una dirección y con el verbo “llegar” marca un límite: *Voy a Londres, La falda le llega a los pies.*
- Preposición ANTE: para indicar un lugar, para sustituir expresiones como *delante de, frente a*, etc. Como preferencia, de causa, con sentido de comparación e incluso en palabras compuestas: *Pasó toda la tarde ante el televisor. Ante esta situación, cualquier cosa ya es buena. Anteanoche hacía más frío.*
- Preposición BAJO: puede tener un valor temporal, un matiz causal o puede expresar una situación de dependencia: *Esta iglesia se construyó bajo el dominio cristiano. Murió bajo las balas de la guerrilla. Estamos a tres grados bajo cero.*
- Preposición CON: indica compañía, instrumento, contenido o matiz causal: *Miriam vino con su primo. Cortó la tarta con un cuchillo minúsculo. Me desperté con los gritos de Pedro.* Esta preposición con infinitivo puede tener un valor concesivo, condicional o modal: *Con hacer dieta, no consigue nada. Con hablar una hora es suficiente. Con no decir nada, no solucionas el problema.*

- Preposición CONTRA: señala oposición, puede tener un matiz de oposición y puede significar ‘a cambio de’: *Fui al partido contra mi voluntad. Se apoyó contra la pared. Es un paquete contra reembolso.*
- Preposición DE: esta preposición indica origen, nacionalidad, distancia, el punto en el que comienza algo, temporalidad, relación de propiedad, materia o contenido, instrumento, etc.: *Vengo de casa. Tais es de Brasil. Nueva York está a tres mil kilometros de aquí. Tengo clase de 5 a 6. Juan está de médico en el Clínico. Este dibujo es de mi sobrino. El vaso es de plástico. Coge esa taza de café.* Con infinitivo puede tener un valor condicional o puede llevar un complemento del nombre: *De haberlo sabido, habría venido antes. Este texto es muy difícil de entender.*
- Preposición DESDE: se usa para indicar el principio de un tiempo o el lugar de procedencia: *Desde Navidad no lo he vuelto a ver. Viene desde tu casa a pie.*
- Preposición EN: esta preposición llega a formar construcciones más complejas que las anteriores. Señala un lugar: *Trabajaré en casa.* Puede aparecer con un complemento adverbial: *En ningún lugar lo vi.* Con verbos que indican movimiento: *Me despedí de Richard en el aeropuerto.* También se usa con verbos como ‘caer’, ‘sentarse’, ‘acostarse’, ‘confiar’, ‘creer’, ‘esperar’, ‘pensar’, ‘dudar’ ‘reflexionar’ etc.: *Me senté en la cama. Se acostó en el sofá. Pienso en mi familia todos los días. Confía mucho en sus amigos.* Para hablar de un medio de transporte con verbos como ‘ir’, ‘venir’, de movimiento: *Siempre voy al trabajo en coche.* Para indicar un tiempo determinado (meses, días, estaciones del año): *Nació en primavera. Ana vendrá en agosto.* Seguido de gerundio denota anterioridad inmediata<sup>161</sup>: *En llegando el verano, se pone como un tizón.* Con infinitivo construye oraciones adverbiales modales: *Tardó una eternidad en responder la pregunta.*

---

<sup>161</sup> En español antiguo indicaba simultaneidad.

- Preposición ENTRE: denota una situación o un estado: *Se colocó entre los dos coches*. También puede indicar comparación: *No ves la diferencia entre esos dos hombres*. Puede señalar colaboración en un grupo: *Entre todos conseguimos sacar a María de allí*. O también indica tiempo, intervalo: *Vendré entre las 6 y las 7 de la tarde*.
- Preposición HACIA<sup>162</sup>: indica dirección, movimiento a un lugar, incluso sentimiento: *El coche iba hacia el puente*. *Yo que siento hacia ese país es agradecimiento*. También denota tiempo: *Salí de esa fiesta hacia las tres de la madrugada*.
- Preposición HASTA: señala tiempo delimitado, también espacio, cantidad o acción: *No volverá hasta las cinco de la tarde*. *Fui hasta Santiago de Compostela caminando*. *Te pagaré hasta veinte euros*. En ocasiones puede equivaler a ‘desde’ o ‘a partir de’: *Hasta finales de agosto no empiezo a trabajar*.
- Preposición PARA: esta preposición junto con “para” rara vez pueden ser intercambiables. Sin embargo, el uso de una u otra llega a ser problemática para aquellos estudiantes de español como lengua extranjera. ‘Para’ puede indicar finalidad y/o destinatario: *Esta ropa es para los pobres*. También puede adquirir un matiz causal junto con ‘como’: *Era demasiado bueno como para ser verdad*. Con infinitivo o con la conjunción ‘que’, introduce oraciones subordinadas finales: *Vine a la fiesta para hablar contigo*. Tanto con el verbo “ser” como con ‘estar’ señala desgana: *Es para morirse de risa*. *No estamos para tonterías*. Puede indicar temporalidad: *Terminaré para finales de julio*. Además con la preposición ‘con’ significa ‘en tanto’, ‘con respecto a’: *No tienes respeto para con los demás*.
- Preposición POR: es una preposición que se caracteriza por ser la más funcional de todas, destacaremos las más importantes. Puede tener valor de agente en la voz pasiva: *La paella fue cocinada por María*. Expresa

---

<sup>162</sup> Esta preposición no existe en portugués, se traduce por “a” o “para”.

también finalidad: *Se ríe por no llorar*<sup>163</sup>. Indica temporalidad aproximada: *Volveré por Navidad*. Con valor espacial: *Iré a Barcelona por Valencia* (*Iré por Valencia*). Con valor de causa: *Siento pánico por las cucarachas*. Indica medio o modo: *He recibido las fotos por correo electrónico*. Puede señalar equivalencia: *Lo quiero por esposo*. Expresa voluntad de hacer algo cuando sigue al verbo ‘estar’ y precede a un infinitivo: *Estoy por llamar a su madre*. También puede indicar valor concesivo: *Por fácil que sea tendrás que hacerlo*.

- Preposición SEGÚN: esta preposición denota dependencia o conformidad: *Según tú puede que venga al cine*.
- Preposición SIN: indica falta de algo: *Vengo sin las gafas*. Puede ir acompañado también de un infinitivo: *Estudió sin parar durante todo el verano*.
- Preposición SOBRE: señala un lugar o situación: *Pon el libro sobre la mesa*. Indica cercanía en el tiempo: *Juan llegará sobre las cinco*. Con verbos de movimiento denota ataque: *Vino sobre mí*.
- Preposición TRAS: este tipo de preposición se suele usar en el lenguaje literario. Indica tiempo y espacio: *Se marchó a Sevilla tras un novio que conoció en Asturias*. *Está tras la iglesia*. Con verbos como ‘andar’ o ‘estar’, significa esforzarse por conseguir algo: *Estuve tras ese empleo casi tres años*.
- Preposición CABA: en el español actual rara vez utilizamos esta preposición. La usamos para ubicar en el espacio objetos y personas que estén cerca de otros elementos y significa ‘cerca de’: *Vivo en Ciudad Universitaria, cabe la Facultad de Derecho*.
- Preposición SO: al igual que la preposición anterior, localiza personas u objetos pero que están debajo: *Fue condenado so pena de muerte*.
- Preposición SALVO: equivale a ‘fuera de’ o ‘excepto’: *Todos estaban en mi cumpleaños salvo tú*.

---

<sup>163</sup> En este caso, la *Gramática Descriptiva* considera casi permutabilidad de “por” y “para”.

- Preposición VÍA: significa camino pero se usa como preposición cuando equivale a ‘por’ o ‘pasando por’: *El proceso está en vías de solución.*
- Preposición VERSUS: es originaria del latín que por influencia anglosajona adquiere el significado de ‘frente a’ o ‘contra’. Pertenece al lenguaje jurídico: *La derecha versus la izquierda.*
- Preposición DURANTE: indica duración en el tiempo o también simultaneidad de dos hechos: *Hablé con Patricia durante una hora. Escribí la carta durante la conferencia.*
- Preposición MEDIANTE: denota el medio o el modo para realizar algo. Significa ‘con ayuda de’, ‘por medio de’, ‘con’, etc.: *Me avisaron de la reunión mediante una carta.*

No obstante, Fernández López (1999: 22 y ss.), apunta las diferentes relaciones que puede expresar una preposición, y distingue entre:

- usos espaciales: *Viene de Paris,*
- usos temporales: *Trabaja de mañana, Estamos a veintisiete de junio; y,*
- usos nocionales: (como causa, finalidad, destinatario, modo, instrumento o compañía) *Luis habla de su abuela constantemente, Denis siempre escribe a lápiz, Patricia ha venido a pie. O también en perífrasis verbales como: Llover a cántaros, Oler a rayos, Estar a la vista, Vivir a lo grande, etc.*

Sin embargo, algunos verbos pueden regir varios argumentos y por tanto, varias preposiciones, así, de esta forma se encargarán de establecer las diferentes referencias en cuanto a la realidad. Un ejemplo de esto sería el verbo “Ir”:

Voy { al cine  
de vacaciones  
con Juan  
para ayudarte

En este trabajo, no hemos hecho uso de todas las preposiciones que presentábamos anteriormente ya que el objetivo contrastivo delimita el uso de algunas como: *a, de, con, contra, hacia, en, desde, hasta, por, para, durante*, etc., por ser aquellas que ofrecen mayor conflicto en su uso entre el español y el portugués.

#### **IV. ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA DE LOS CUESTIONARIOS.**



## IV. ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA DE LOS CUESTIONARIOS.

### 4.1. Cuestionarios. Parte Escrita.

#### 4.1.1. Nivel Elemental.

##### 4.1.1.1. Datos sobre los informantes.

En el nivel elemental, al igual que en el resto de los otros dos niveles, se recogieron los siguientes datos básicos sobre los estudiantes que realizaron las encuestas:

- Referente a la edad:

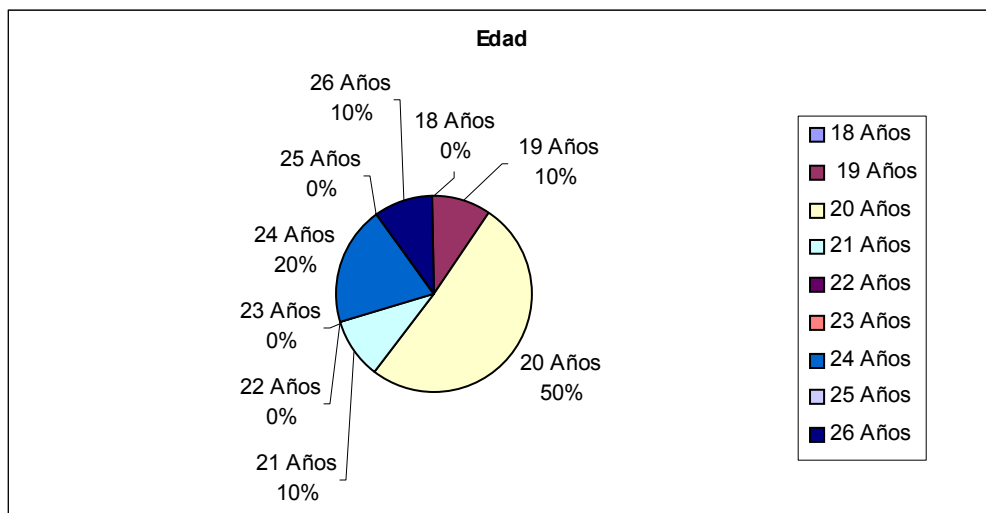


Gráfico 1. Edad.

La franja establecida de los años que posee el informante oscila entre los dieciocho y los veintiséis años, puesto que este trabajo se centra en estudiantes universitarios y salvo algunas excepciones, en la mayoría de los casos, los

alumnos suelen corresponder a estas edades. Así, el cincuenta por ciento, es decir, la mitad de ellos, y por tanto, el grupo mayor, tenían veinte años; mientras que el veinte por ciento tenían veinticuatro años. Diecinueve, veintiún y veintiséis años conforman sólo el diez por ciento de todo el grupo. Y en el caso de dieciocho, veintidós, veintitrés y veinticinco no se registra ningún informante.

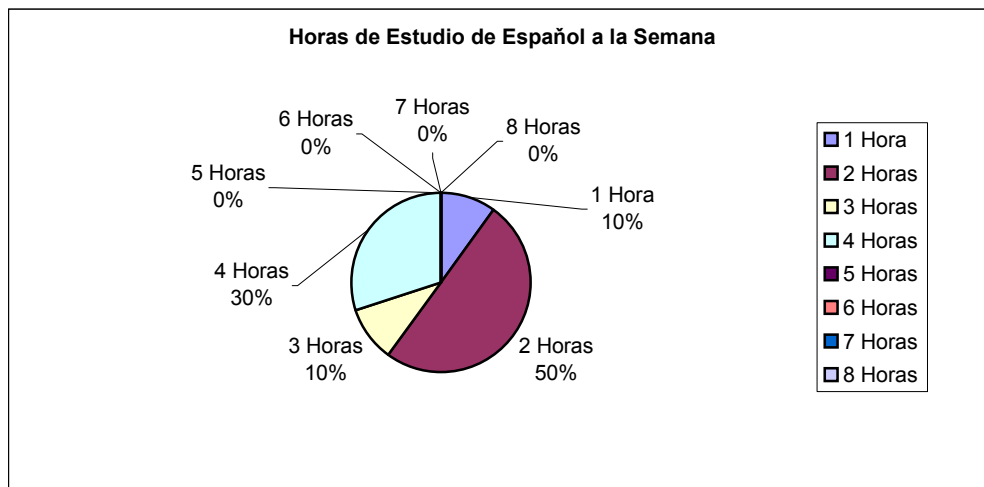
- En cuanto a los años de estudio de español en total, tenemos:



*Gráfico 2. Años de Estudio de Español.*

que dentro de un período establecido entre uno y cuatro años, el ochenta por ciento de los encuestados presentaban un total de un año de estudio del español como segunda lengua. Mientras que sólo el veinte por ciento, estudió durante tres años; y ninguno de ellos dedicó dos o cuatro años al estudio de la misma.

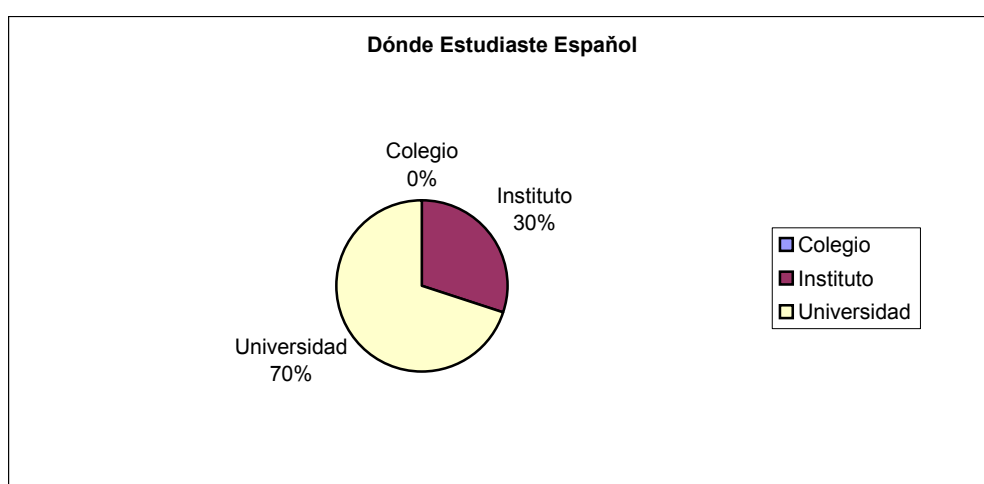
- Sobre las horas de estudio de español a la semana, encontramos:



*Gráfico 3. Horas de Estudio de Español a la Semana.*

que en una tabla con valores de una hora como mínimo y de ocho horas como máximo, la mitad de los informantes han dedicado dos horas de estudio a la lengua meta por semana. El treinta por ciento de ellos estudiaron durante 4 horas; y el diez por ciento emplearon una o tres horas. Sin embargo, no se han registrado datos para cinco, seis, siete y ocho horas.

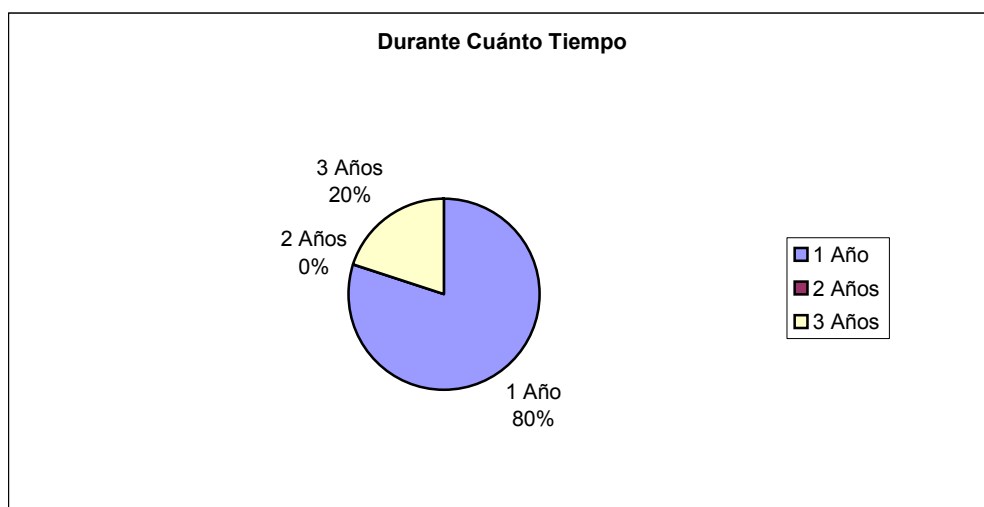
- Respecto al lugar donde han estudiado español:



*Gráfico 4. Dónde Estudiaste Español*

Se establecieron tres lugares de posible estudio: en el Colegio, Instituto y/o en la Universidad. La mayor parte de ellos, con un total del setenta por ciento, estudiaron español en la Universidad, mientras que el resto, el treinta por ciento, lo hicieron en el Instituto. Ninguno de los encuestados estudió español en el Colegio. Este resultado indica que años atrás, sólo una minoría tenía acceso en los Institutos al estudio del español como una segunda lengua, ya que en los Colegios ni se ofrecía esta posibilidad. En la actualidad la demanda del español ha crecido considerablemente en Brasil, y tanto en los Colegios como en los Institutos se estudia como segunda lengua obligatoria.

- Por último, obtenemos los datos del tiempo que estudiaron español en las instituciones anteriores:



*Gráfico 5. Durante Cuánto Tiempo.*

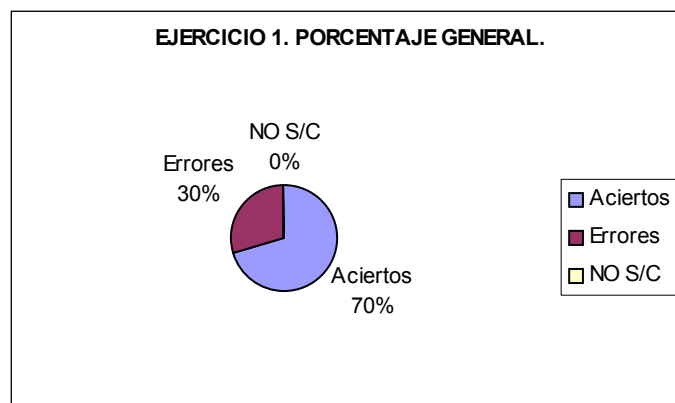
Así, el ochenta por ciento dedicó solamente un año al estudio del español, mientras que el veinte por ciento de los encuestados empleó algo más de tiempo, tres años. En este sentido, el tiempo dedicado al estudio implica un conocimiento básico de la lengua española.

#### 4.1.1.2. Análisis de Errores e Interlengua.

En primer lugar, creemos conveniente presentar los gráficos generales de los cuatro ejercicios, y una vez comentados, analizar, también por medio de gráficos, cada cuestión de manera individual.

##### 4.1.1.2.1. Gráficos generales.

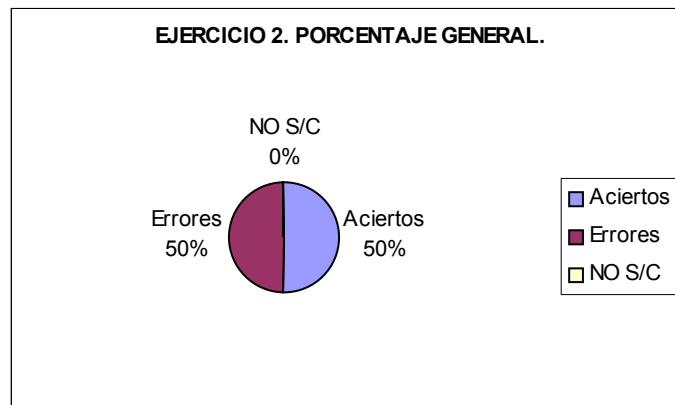
El primer ejercicio, que consta de catorce cuestiones, presenta como resultado:



*Gráfico 6. Ejercicio 1. Porcentaje General.*

Que de los diez entrevistados, el treinta por ciento cometió errores teniendo en cuenta todas las cuestiones, mientras el setenta por ciento hizo un uso correcto de las preposiciones. Por tanto, es un balance positivo por tratarse más de la mitad del número de aciertos.

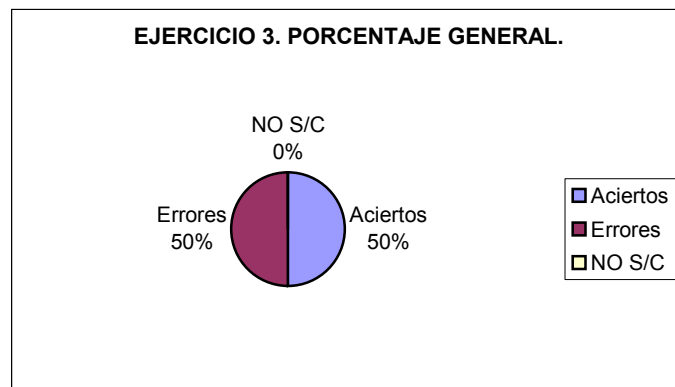
Sin embargo, en el segundo ejercicio, el resultado es diferente:



*Gráfico 7. Ejercicio 2. Porcentaje General.*

Teniendo en cuenta que son cinco las cuestiones para traducir del portugués (L1) al español (L2), el cincuenta por ciento realizó correctamente el ejercicio y el otro cincuenta por ciento cometió errores, por lo que podemos inferir que tal vez el hecho de desenvolver esta destreza escrita pueda influir a la hora de usar una u otra preposición<sup>164</sup>.

Respecto al tercer ejercicio, encontramos:



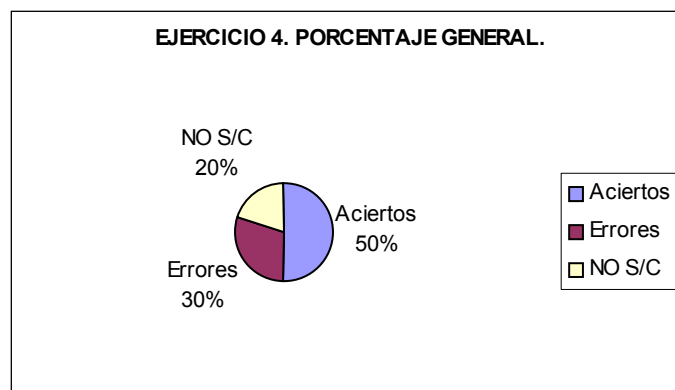
*Gráfico 8. Ejercicio 3. Porcentaje General.*

Que obtenemos el mismo resultado que en el ejercicio anterior, un cincuenta por ciento de aciertos y un cincuenta por ciento de errores. En este

<sup>164</sup> A pesar de presentar un léxico que se adecua al nivel elemental.

ejercicio cada cuestión plantea dos posibilidades, donde la estructura es la misma pero la preposición o la ausencia de ella es lo único que varia.

En cuanto al último ejercicio, el cuarto, inferimos:



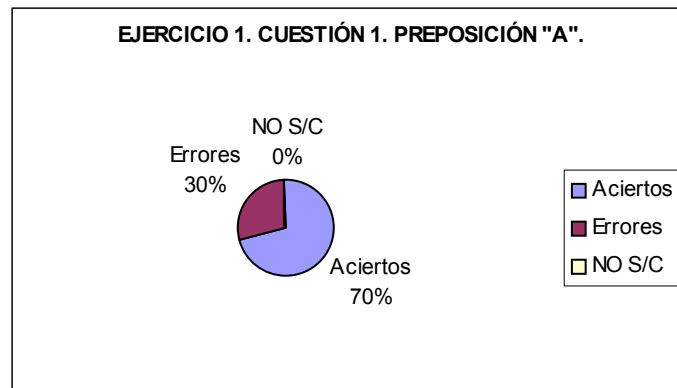
*Gráfico 9. Ejercicio 4. Porcentaje General.*

Que presenta la mitad de aciertos en el uso de los verbos que rigen o no preposición. No obstante un treinta por ciento de los informantes cometieron errores al realizar la redacción dirigida y un veinte por ciento no usaron los verbos por falta de conocimiento.

#### 4.1.1.2.2. Gráficos individuales.

► Ejercicio 1: este primer ejercicio, como indicamos en la metodología, se compone de catorce cuestiones. En todas ellas se requiere una preposición en español, aunque en la lengua materna del estudiante (portugués) no siempre será necesaria una preposición no solo por el tipo de verbo sino también por la estructura de la proposición en muchos casos. Así, los resultados que obtenemos son:

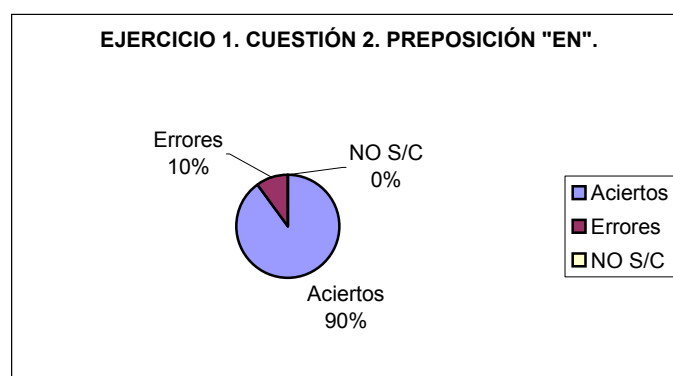
- Cuestión 1:



*Gráfico 10. Ejercicio 1. Cuestión 1. Preposición "A".*

Se requiere la preposición "a" ya que la estructura es 'ir + a + infinitivo', por tanto es una perífrasis. En este caso, el setenta por ciento añadieron dicha preposición mientras que el treinta por ciento de los informantes cometieron errores. De este porcentaje de errores un veinte por ciento pensó que no era necesaria la preposición, posiblemente por influencia de la lengua materna donde el portugués omite dicha preposición, es decir, la estructura en la L1 es con 'ir + infinitivo', así, el alumno tiende a eliminar la preposición "a". Solo un diez por ciento (un informante) colocó el artículo determinado femenino singular 'la'.

- Cuestión 2:



*Gráfico 11. Ejercicio 1. Cuestión 2. Preposición "EN".*



En este caso, la preposición que rige el verbo ‘vivir’ es “en” (*vivir en algún lugar*). El índice de aciertos es elevado, hasta un noventa por ciento mientras que sólo el diez por ciento cometieron errores usando el artículo determinado femenino singular ‘la’. Posiblemente por analogía con la lengua materna, ya que el portugués con determinadas ciudades coloca, además de la preposición, el artículo determinado.

- Cuestión 3:

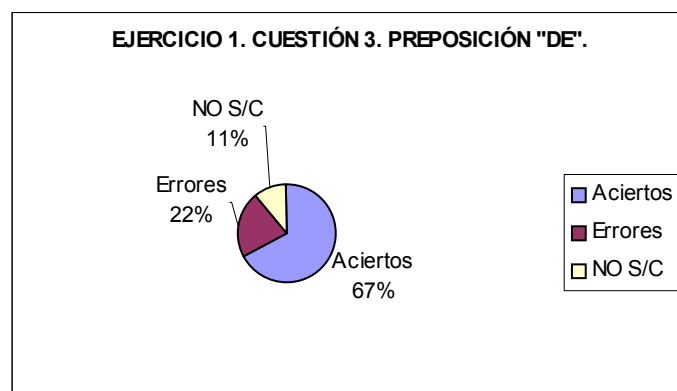
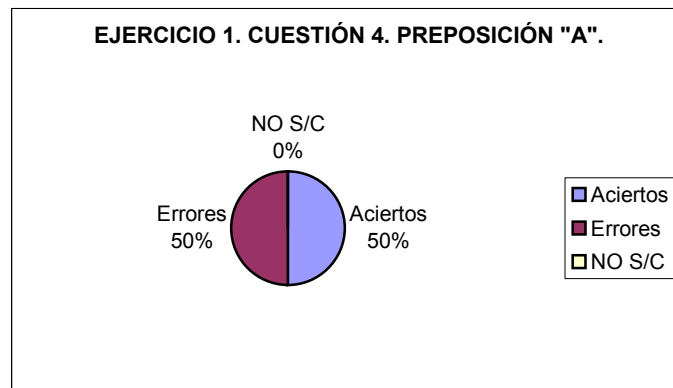


Gráfico 12. Ejercicio 1. Cuestión 3. Preposición “DE”.

Volver o proceder de algún lugar implica el uso de la preposición “de”. Así, el sesenta y siete por ciento no cometió ningún error, pero el veintidós por ciento añadieron el artículo determinado femenino singular “la” o creían que no era necesario el uso de la preposición. En el caso de la inclusión del artículo determinado, se deba probablemente porque en la gramática de la L1 del estudiante, los países llevan artículo determinado (*A Inglaterra*). Solo un once por ciento no contestó por falta de conocimiento de las reglas gramaticales de la L2.

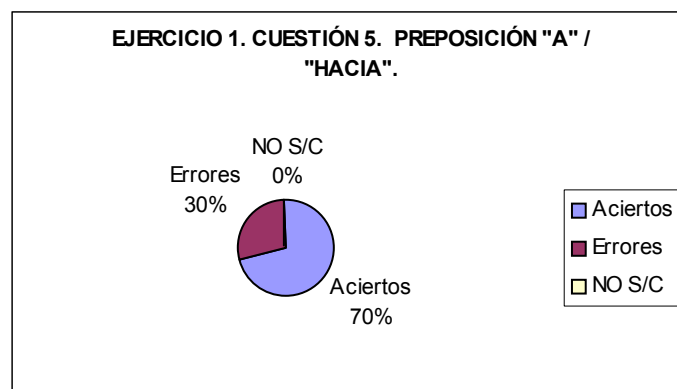
- Cuestión 4:



*Gráfico 13. Ejercicio 1. Cuestión 4. Preposición "A".*

A pesar de ser una estructura idéntica tanto en la L1 como en la L2, ‘ir a pie’, la mitad de los informantes cometieron errores, mientras que el cincuenta por ciento escribió la preposición correcta. Respecto a los errores, algunos optaron por colocar la preposición “de” (‘ir de pie’), que aunque esta expresión es correcta, dentro del contexto de la oración es incorrecta. Otros hicieron uso de la preposición “en” (‘ir en pie’), donde ocurre exactamente lo mismo que en el caso de la preposición “de”. Estos errores pueden deberse a la falta de comprensión de la oración o desconfianza por la similitud entre la L1 y la L2 por parte del alumno.

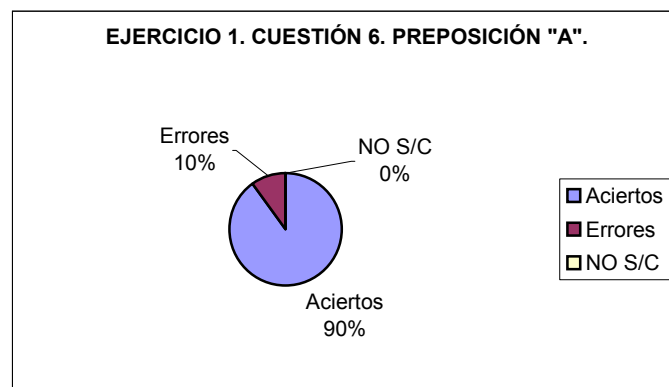
- Cuestión 5:



*Gráfico 14. Ejercicio 1. Cuestión 5. Preposición "A" / "HACIA".*

En esta cuestión, se requieren dos preposiciones “a” o “hacia” un lugar. La mayor parte de los cuestionados usaron la preposición “a” y una minoría la preposición “hacia”, con un total de un setenta por ciento. Sin embargo, el treinta por ciento creyeron que la preposición que correspondía era “en”. Es un dato curioso ya que en portugués podrían usarse dos preposiciones, “a” o “para”, pero no “en”.

- Cuestión 6:

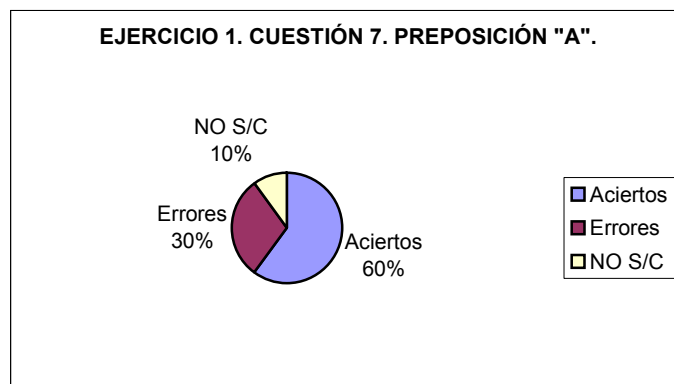


*Gráfico 15. Ejercicio 1. Cuestión 6. Preposición "A".*

En esta oración el verbo ‘ir’ señala un lugar de destino, por tanto la estructura es ‘ir + a + complemento circunstancial de lugar’<sup>165</sup>. Solamente el diez por ciento usó la preposición “en”, mientras que el resto de los informantes, un noventa por ciento usó adecuadamente la preposición. Posiblemente el empleo de la preposición “en” se deba por analogía a la lengua materna con la estructura ‘llegar + a + CCL’, en portugués ‘chegar + em + CCL’ (*Chegou em Madrid*).

<sup>165</sup> En adelante, CCL,

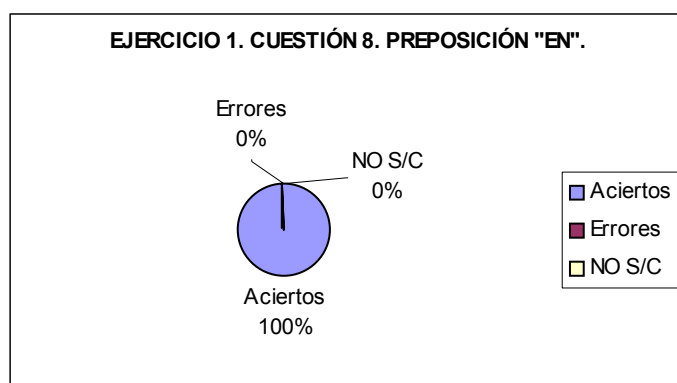
- Cuestión 7:



*Gráfico 16. Ejercicio 1. Cuestión 7. Preposición "A".*

Al igual que en la primera cuestión, la estructura se repite ‘ir + a + infinitivo’, donde los resultados varían poco, con el sesenta por ciento de aciertos, con un treinta por ciento de errores y un diez por ciento que no sabe o no contesta. El treinta por ciento que cometió errores, éstos consistían en la ausencia de la preposición, evidentemente por influencia de la lengua materna y por tanto, se trata de errores interlingüísticos.

- Cuestión 8:

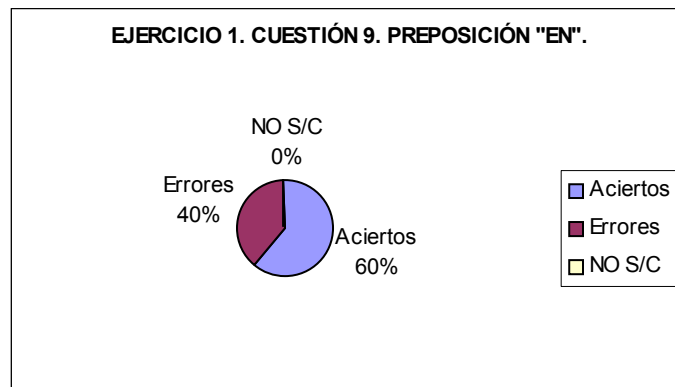


*Gráfico 17. Ejercicio 1. Cuestión 8. Preposición "EN".*

En esta cuestión los informantes no cometieron ningún error, todos usaron correctamente la preposición “en”. En este sentido, la L1 rige la misma

preposición, lo que implica que en este caso la lengua materna sirvió como estrategia de comunicación en el proceso de interlengua.

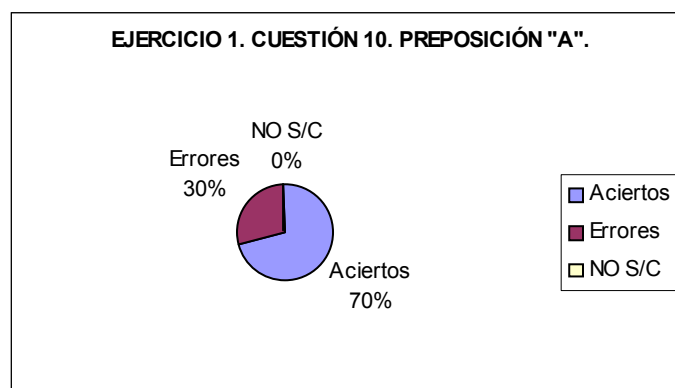
- Cuestión 9:



*Gráfico 18. Ejercicio 1. Cuestión 9. Preposición “EN”.*

El verbo ‘ir’ en un medio de transporte requiere la preposición “en” en español, sin embargo el cuarenta por ciento de los informantes cometieron errores usando la preposición “de”. Obviamente en este proceso de interlengua, el uso de esta preposición es una interferencia lingüística de la L1<sup>166</sup>. Sin embargo el sesenta por ciento respondieron correctamente.

- Cuestión 10:



*Gráfico 19. Ejercicio 1. Preposición “A”.*

Al igual que la cuestión 5, la estructura se repite siendo los resultados de los porcentajes los mismos. El treinta por ciento, que corresponde a errores, volvieron a usar la preposición “en”, mientras que el setenta por ciento empleó “a” correctamente.

- Cuestión 11:

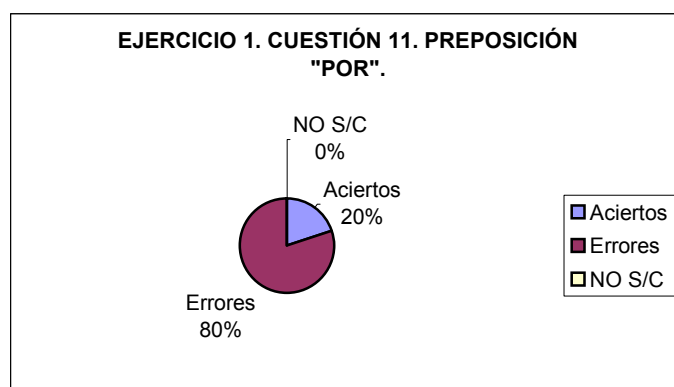


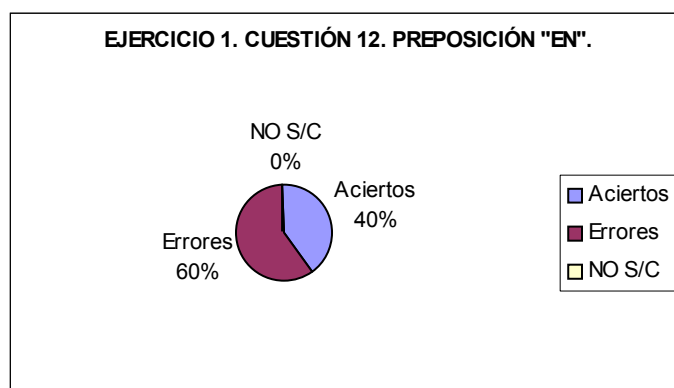
Gráfico 20. Ejercicio 1. Cuestión 11. Preposición “POR”.

Solamente el veinte por ciento usó la preposición “por” en la estructura ‘acabar + por + complemento circunstancial de tiempo’<sup>167</sup>, mientras que el ochenta por ciento cometió errores. De esos errores encontramos que la mayoría de los informantes empleó la preposición “en” o simplemente pensaron que esta estructura no rige preposición en español. El uso de la preposición “en” es una interferencia lingüística de la lengua portuguesa (*Acaba na tarde*).

<sup>166</sup> Recordemos que se trata de un nivel elemental, por tanto es relativamente pronto para poder considerarse una fosilización del error.

<sup>167</sup> En adelante, CCT.

- Cuestión 12:



*Gráfico 21. Ejercicio 1. Cuestión 12. Preposición "EN".*

En este caso, el cuarenta por ciento acertó al emplear la preposición “en”, y el sesenta por ciento de los cuestionados añadió, a la preposición “en”, el artículo determinado masculino singular ‘el’. Solo en un caso, dentro del porcentaje de errores, encontramos que el informante usó en lugar del artículo ‘el’ el artículo determinado neutro ‘lo’<sup>168</sup>. Otro de los informantes omitió la preposición, colocando únicamente el artículo ‘el’; y un tercero, pensó que no era necesaria la preposición<sup>169</sup>. A excepción de estos casos, aquellos que añadieron a la preposición “en” el artículo ‘el’ (*en el*) o ‘lo’ (*en lo*), manifestaron una interferencia lingüística de la L1, puesto que en portugués cuando nos referimos a un día concreto de la semana usamos el artículo además de la preposición.

<sup>168</sup> Este error suele ser muy común en estudiantes brasileños de español, normalmente confunden el artículo determinado masculino singular ‘el’ por el artículo determinado neutro ‘lo’, tal vez por analogía al artículo determinado masculino singular en portugués ‘o’.

<sup>169</sup> Recordemos que por nivel son diez informantes.

- Cuestión 13:

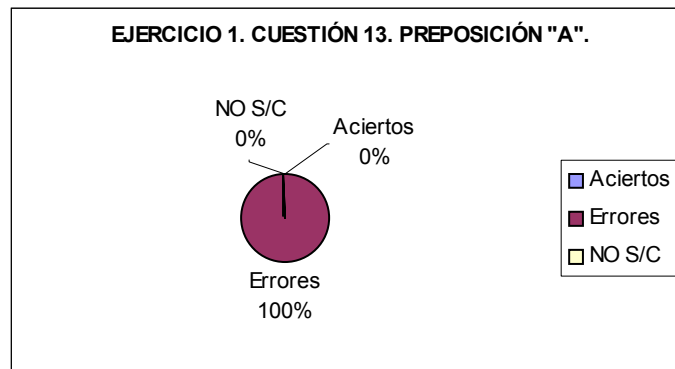


Gráfico 22. Ejercicio 1. Cuestión 13. Preposición "A".

El cien por cien de los informantes usaron la preposición “en” y ninguno de ellos la preposición correcta, “a”. Una vez más, es una interferencia lingüística de la lengua materna en el proceso de interlengua, ya que en la gramática portuguesa cuando indicamos un periodo concreto (*final de año, final de semestre*) es obligatorio el uso de “en”.

- Cuestión 14:

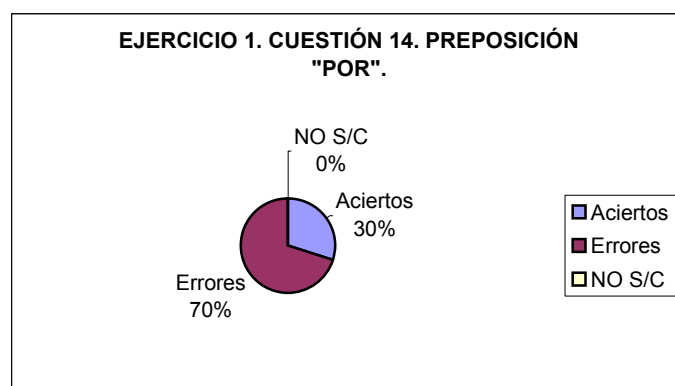


Gráfico 23. Ejercicio 1. Cuestión 14. Preposición "POR".

En esta última cuestión del primer ejercicio el treinta por ciento empleó correctamente la preposición “por”, mientras que dentro del porcentaje de



errores, es decir, en el setenta por ciento, usaron o bien la preposición “en”, o bien la preposición “a”. Solo en un caso, el informante creyó que la estructura ‘salir + por + CCT’ no regía preposición. Al igual que en casos anteriores, el uso de la preposición “en” o “a” se debe a un error interlingüístico y por tanto se trata de una interferencia de la L1 reflejada en la L2 (*Sáimos à noite, saímos na manhã*).

► Ejercicio 2: se este ejercicio, compuesto por cinco cuestiones, corresponde a la traducción del portugués (L1) al español (L2), donde el verbo principal de la oración rige una preposición, y es lo que analizaremos.

- Cuestión 1:

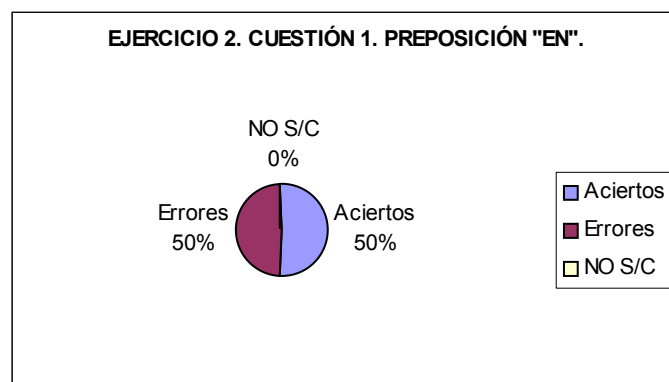
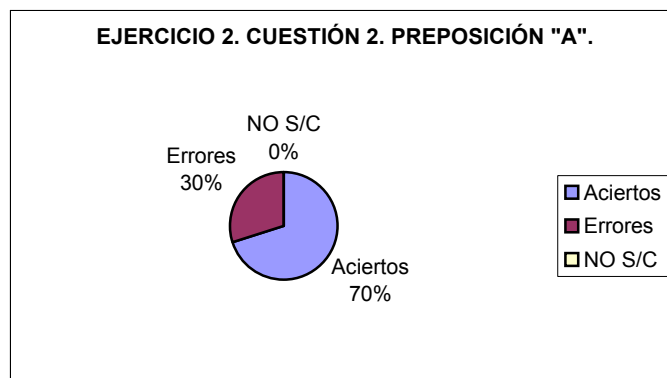


Gráfico 24. Ejercicio 2. Cuestión 1. Preposición “EN”.

La frase ‘ir en coche’ en español rige la preposición “en”, mientras que en portugués se usa “de” para indicar el medio de transporte. Así, el cincuenta por ciento emplea correctamente “en” y el otro cincuenta por ciento, en su mayoría, coloca “de”. Sólo en un caso de errores, el informante añadió a la preposición “de” el artículo determinado masculino singular “el” (*del*). Sin lugar a dudas, se trata de otra interferencia lingüística de la L1 en el proceso de interlengua.

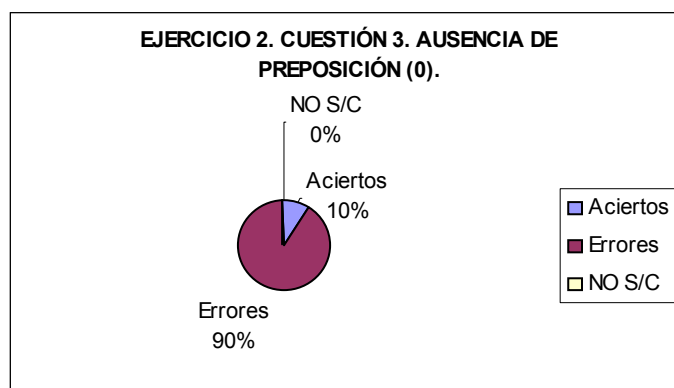
- Cuestión 2:



*Gráfico 25. Ejercicio 2. Cuestión 2. Preposición "A".*

El setenta por ciento contestó correctamente empleando la preposición “a” en la perífrasis verbal ‘ir + a + infinitivo’. Y un treinta por ciento omitieron la preposición, cometiendo así un error por influencia de la lengua portuguesa.

- Cuestión 3:



*Gráfico 26. Ejercicio 2. Cuestión 3. Ausencia de preposición (Ø).*

En esta ocasión el verbo ‘empezar’ no rigen preposición, al contrario de lo que sucede en portugués, y solamente un diez por ciento omitió la preposición correctamente. El noventa por ciento cometió el mismo error usando la preposición “en” para indicar un periodo de tiempo concreto, evidentemente como consecuencia de una interferencia lingüística de la lengua materna.

- Cuestión 4:

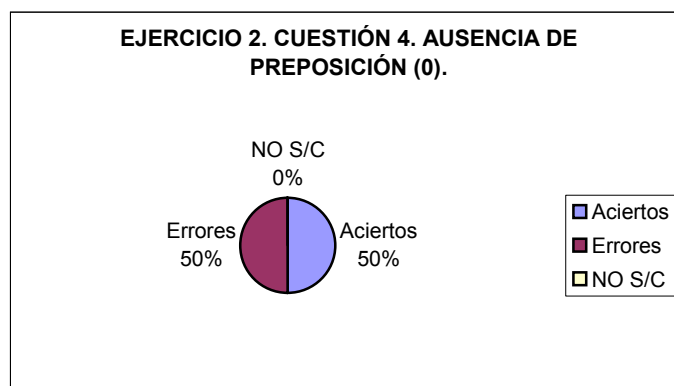


Gráfico 27. Ejercicio 2. Cuestión 4. Ausencia de preposición (Ø).

En español el verbo ‘gustar’ no rige preposición (*me gusta el chocolate*)<sup>170</sup>, sin embargo en lengua materna de los informantes es obligatorio el uso de la preposición “de” con este verbo. Por tanto, encontramos que el cincuenta por ciento de los informantes acertó mientras que el otro cincuenta por ciento cometió errores. Dentro del porcentaje de errores, todos colocaron la preposición “de” como interferencia lingüística de la L1, por ende, es un error interlingüístico.

- Cuestión 5:

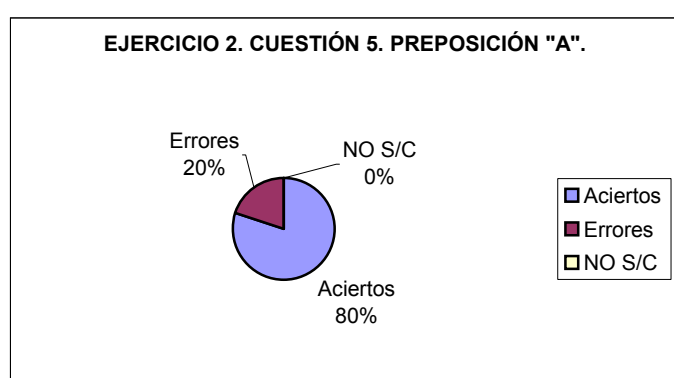


Gráfico 28. Ejercicio 2. Cuestión 5. Preposición “A”.

<sup>170</sup> Cuando se trata de un complemento directo, ya que cuando añadimos un complemento circunstancial de modo usamos preposición (*me gusta el pan con mantequilla*).

En este caso el número de aciertos es elevado, con un total del ochenta por ciento. Solo un veinte por ciento usó la preposición incorrecta “con”. Este dato es curioso, ya que en la L1 el verbo ‘invitar’ rige la preposición “para”<sup>171</sup>.

► Ejercicio 3: es un ejercicio formado por diez cuestiones en total, donde se trata de escoger entre dos opciones propuestas solamente una.

- Cuestión 1:

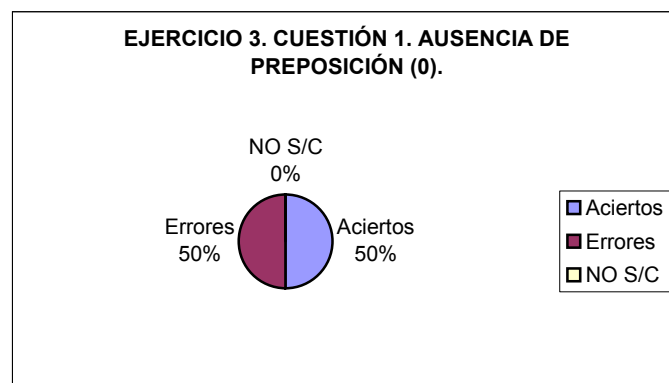


Gráfico 29. Ejercicio 3. Cuestión 1. Ausencia de preposición (Ø).

El verbo ‘nacer’ en español rige la preposición “en” (*nací en mayo*), excepto cuando el CCT es un día concreto, sin embargo en portugués siempre rige preposición “en” al marcar cualquier fecha (días, meses, años, etc). Así, encontramos que el cincuenta por ciento acertó mientras que el otro cincuenta por ciento eligió la opción incorrecta y por tanto con la preposición “en”. Por lo que hace pensar que se trata de un error como consecuencia de la influencia de la lengua materna.

<sup>171</sup> En ese caso, el uso de la preposición “para” se podría admitir siempre que fuese con un matiz de finalidad.

- Cuestión 2:

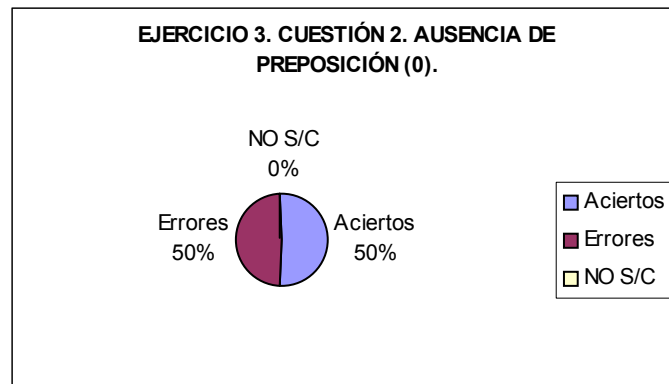


Gráfico 30. Ejercicio 3. Cuestión 2. Ausencia de preposición (Ø).

Al igual que en la cuestión anterior el verbo ‘venir + CCT’ no rige ninguna preposición en español y al contrario que en la L1 del informante que requiere la preposición “en” para indicar un tiempo determinado. Por ende, sucede lo mismo que en el ejemplo anterior obteniendo como resultado un cincuenta por ciento de aciertos y cincuenta por ciento de errores, es decir, la mitad de los encuestados.

- Cuestión 3:

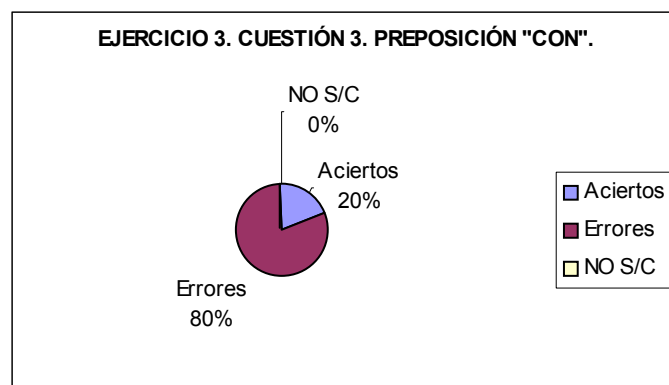


Gráfico 31. Ejercicio 3. Cuestión 3. Preposición "CON".

Solamente el veinte por ciento eligió la opción correcta mientras que el ochenta por ciento seleccionó la incorrecta con la preposición “de”. Este resultado demuestra, una vez más, lo habitual que es este error en aquellos

estudiantes brasileños de español, pues evidentemente es un calco de la lengua materna ‘estou de pijama’ frente a ‘estoy con el pijama’<sup>172</sup>.

- Cuestión 4:

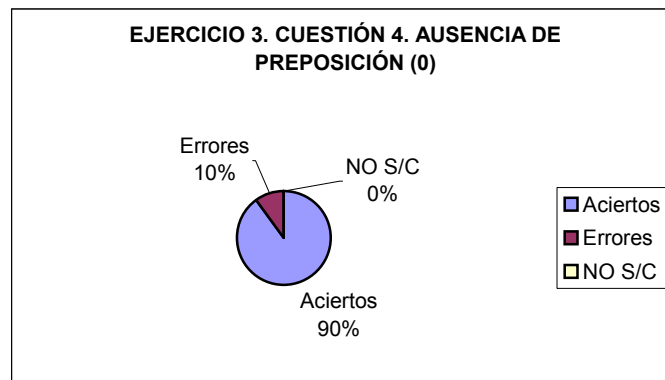


Gráfico 32. Ejercicio 3. Cuestión 4. Ausencia de preposición (Ø).

El número de aciertos es elevado, con un total de un noventa por ciento. Solo un diez por ciento optó por escoger la opción con la preposición “de”. Con esto inferimos que se debe a otros factores como la distracción, cansancio físico o mental y no sea una interferencia, ya que en portugués la estructura es igual que en español presentando ausencia de preposición.

- Cuestión 5:

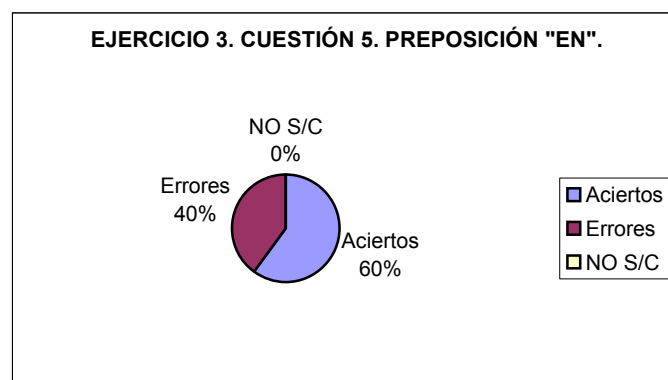


Gráfico 33. Ejercicio 3. Cuestión 5. Preposición “EN”.

<sup>172</sup> En español también se admite “estoy en pijama”, pero nunca “estoy de pijama”\*.

Como hemos señalado en otros ejemplos, la estructura ‘salir + en + complemento circunstancial de modo’<sup>173</sup> obliga al uso de la preposición “en”. En el gráfico podemos observar que un sesenta por ciento eligió la preposición correcta, es decir, “en”; mientras que el cuarenta por ciento aún cometían el mismo error que en casos anteriores como interferencia de la L1 a lo largo del proceso de interlengua.

- Cuestión 6:

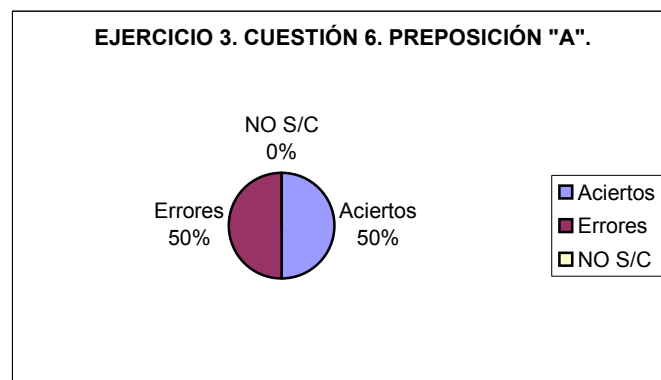
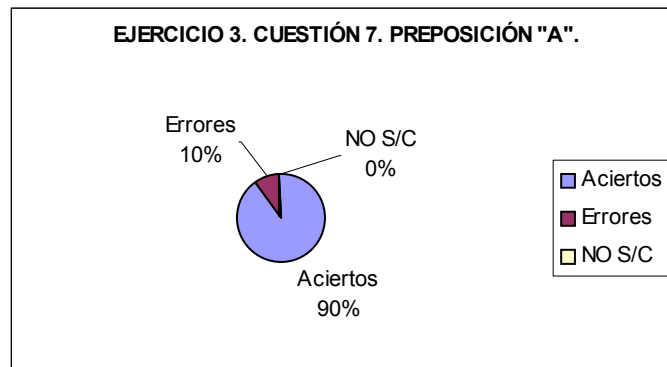


Gráfico 34. Ejercicio 3. Cuestión 6. Preposición “A”.

En esta oración el verbo ‘esperar’ rige la preposición “a” (*esperar a alguien*) en español, sin embargo la lengua portuguesa utiliza la preposición “por”. No obstante los resultados son de un cincuenta por ciento de aciertos frente a un cincuenta por ciento de errores. Fácilmente se trata de una interferencia lingüística del portugués al español.

<sup>173</sup> En adelante, CCM.

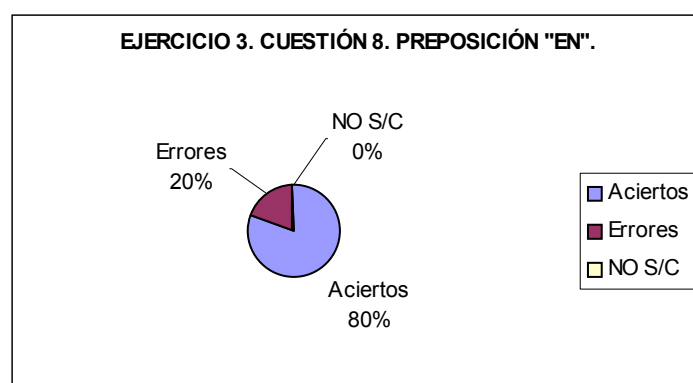
- Cuestión 7:



*Gráfico 35. Ejercicio 3. Cuestión 7. Preposición "A".*

Según el gráfico observamos que el noventa por ciento de los informantes optaron por la opción correcta, y solo el diez por ciento omitió la preposición "a". Es un dato curioso ya que si lo contrastamos con otros ejemplos que conforman la misma estructura 'ir + a + infinitivo' el número de errores es más elevado. Con esto inferimos que posiblemente el hecho de plantear dos opciones, puede facilitar la estrategia de comunicación en los estudiantes.

- Cuestión 8:



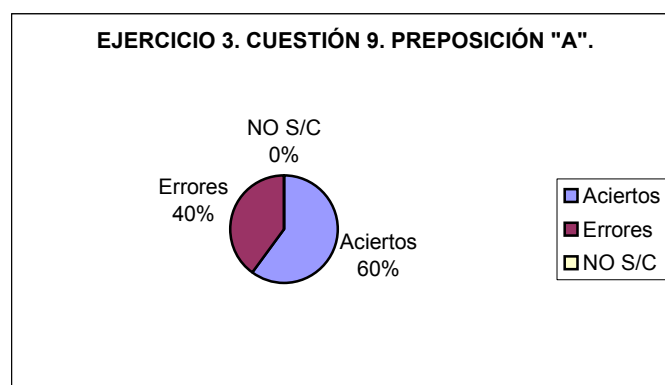
*Gráfico 36. Ejercicio 3. Cuestión 8. Preposición "EN".*

En este caso y en comparación por ejemplo con la cuestión 6 del ejercicio 1, la estructura es la misma pero el porcentaje de errores aumenta en



un diez por cierto, con un total del veinte por ciento de errores en aquellos informantes que escogieron la opción con la preposición “de”. Sin embargo un ochenta por ciento presenta aciertos. En cuanto a los errores, puede que la causa no sea solamente la interferencia lingüística sino también el cansancio mental.

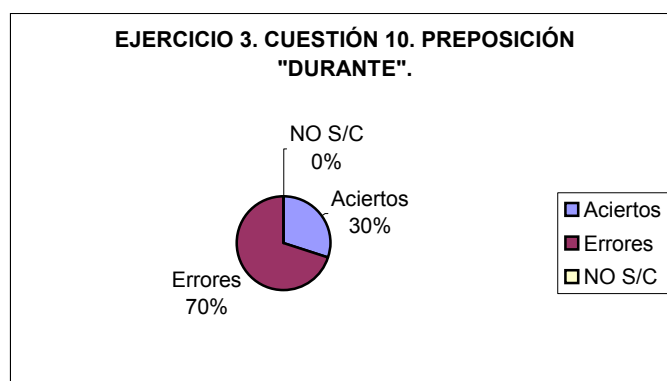
- Cuestión 9:



*Gráfico 37. Ejercicio 3. Cuestión 9. Preposición “A”.*

En español el verbo ‘ir + CCL’ obliga al uso de la preposición “a” (*voy a un parque cerca de casa*), en la L1 del estudiante podemos usar la misma preposición “a” o “para”. Es un dato llamativo no solo porque el cuarenta por ciento haya optado por el ejemplo incorrecto y por tanto con la preposición “en”, sino porque en otros ejemplos anteriores (ejercicio 1, cuestiones 5 y 10) recurrieron a la misma preposición, es decir, “en”, lo que muestra la posible falta de conocimiento de las reglas gramaticales.

- Cuestión 10:

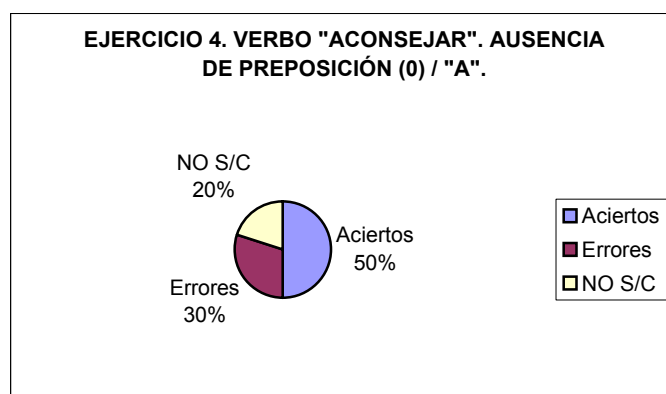


*Gráfico 38. Ejercicio 3. Cuestión 10. Preposición "DURANTE".*

El número de errores es considerable teniendo en cuenta que presenta un total de un setenta por ciento frente al treinta por ciento de aciertos. Por este resultado deducimos que el uso de la preposición “por” (opción incorrecta) se debe no solo a una interferencia lingüística sino también al posible desconocimiento de la preposición “durante” a lo largo del proceso de interlengua.

► Ejercicio 4: en este ejercicio se plantean un total de nueve verbos que rigen preposición con el fin de poder escribir una redacción. Los resultados difieren de los anteriores ya que al tratarse de un ejercicio semi-dirigido, el alumno pone en práctica las estrategias de comunicación evitando el uso de la preposición. No obstante, conviene aclarar que un veinte por ciento no realizó el ejercicio, y por tanto aparece reflejado en los gráficos como ‘no sabe / no contesta’.

- Cuestión 1:



*Gráfico 39. Ejercicio 4. Verbo "Aconsejar".*

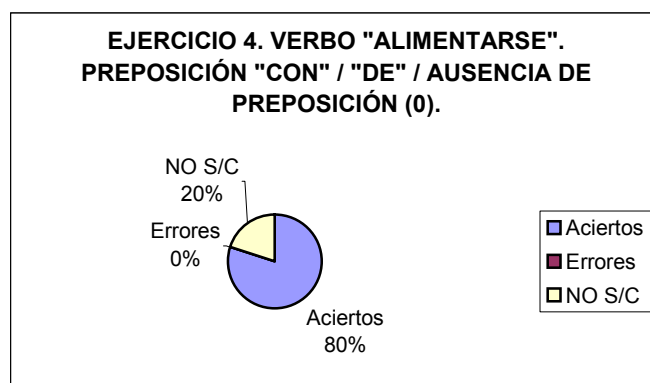
*Ausencia de preposición (Ø) / "A".*

El verbo “aconsejar” en español rige dos argumentos: uno de complemento directo<sup>174</sup> ‘aconsejar algo’ y otro de complemento indirecto<sup>175</sup> ‘aconsejar a alguien’. Sin embargo, en portugués este mismo verbo usa la preposición “con” seguido de un CD, o la preposición “a” que es la más utilizada precediendo un infinitivo (*aconselhei-o a comer*)<sup>176</sup>. En el gráfico observamos que un cincuenta por ciento usó correctamente el verbo, mientras que un treinta por ciento escribió la preposición “a” como influencia de la lengua portuguesa en el proceso de interlengua. Y un veinte por ciento que no realizó el ejercicio.

<sup>174</sup> En adelante, CD.

<sup>175</sup> En adelante, CI.

- Cuestión 2:



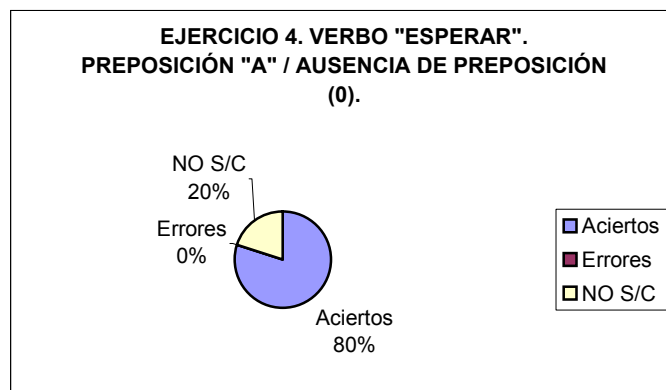
*Gráfico 40. Ejercicio 4. Verbo "Alimentarse".  
Preposición "CON" / "DE" / Ausencia de preposición (Ø).*

De todas las posibilidades de uso de este verbo, es decir, con preposición o con ausencia de ella, el ochenta por ciento de los informantes que acertaron optaron por omitir la preposición. El prescindir de la preposición posiblemente sea un tipo de estrategia de comunicación, ya que ante la duda del estudiante e incluso debido al nivel que estamos tratando, el alumno tiende a simplificar la información, esto es, evita caer en posibles errores como consecuencia de un desconocimiento de las reglas gramaticales. Por tanto, no hubo ningún error pero se registró un veinte por ciento que no contestó.

---

<sup>176</sup> En el caso del español utilizamos la conjunción "que" + un verbo, para introducir una oración subordinada de objeto directo (te aconsejo que vengas).

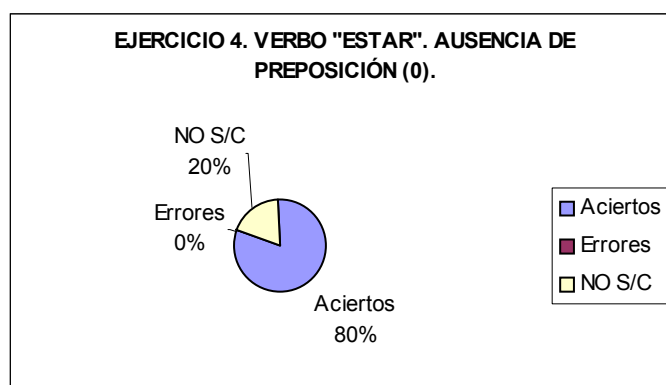
- Cuestión 3:



*Gráfico 41. Ejercicio 4. Verbo "Esperar".  
Preposición "A" / Ausencia de preposición (Ø).*

Al igual que en la cuestión 6 del ejercicio 3, se plantea una estructura similar. Además, en esta ocasión es mayor el porcentaje de aciertos que en el caso anterior con un ochenta por ciento, mientras que el veinte por ciento no contesta. El hecho de que aumente el número de aciertos se debe a la posibilidad que el verbo ‘esperar’ ofrece al omitir la preposición<sup>177</sup>, ya que muchos de los ejemplos propuestos por los informantes en la redacción presentaban ausencia de ella.

- Cuestión 4:



*Gráfico 42. Ejercicio 4. Verbo "Estar".  
Ausencia de preposición (Ø).*

<sup>177</sup> Recordemos que en la estructura de la cuestión 6 del ejercicio 3, el verbo ‘esperar’ solamente ofrece dos posibilidades: ‘Te estoy esperando a ti’ y ‘Te estoy esperando por ti’\*.

Aunque el verbo ‘estar’ puede regir varias preposiciones (*estoy con Juan, estoy de médico*, etc.) se prefería la ausencia de preposición considerando el nivel de la lengua meta de los informantes. Por ende, no se presentan errores y sí un ochenta por ciento de usos correctos del verbo. Solo un veinte por ciento que no respondió.

- Cuestión 5:

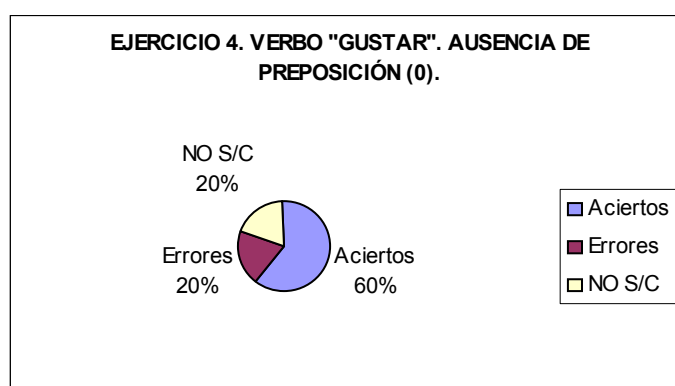


Gráfico 43. Ejercicio 4. Verbo “Gustar”.  
Ausencia de preposición (Ø).

Como presentábamos en otros ejemplos, el verbo ‘gustar’ en portugués rige preposición “de”, así, el veinte por ciento con errores utilizaron esta preposición como consecuencia de una interferencia lingüística de la lengua materna en el proceso de interlengua. Por otro lado, el sesenta por ciento usó correctamente el verbo. Y un veinte por ciento que no contestó al ejercicio.

- Cuestión 6:

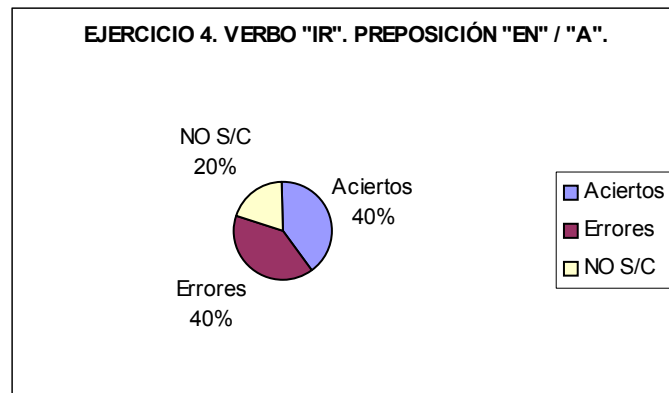


Gráfico 44. Ejercicio 4. Verbo "Ir". Preposición "EN" / "A".

De igual forma que el verbo 'estar' puede regir varias preposiciones, con el verbo 'ir' sucede lo mismo, pero por tratarse del nivel elemental se pretendía solamente el uso de dos de ellas, con "en" para indicar un medio de transporte y con "a" bien como perífrasis ('ir + a + infinitivo') o bien indicando dirección. No obstante, el porcentaje de aciertos es equitativo al porcentaje de errores. En aquellos casos que presentan error, los informantes omitieron la preposición por interferencia lingüística de la L1 y solo en un caso se usó la preposición "en" en el ejemplo 'iré en tu casa'<sup>178</sup>. Un veinte por ciento no respondió.

- Cuestión 7:

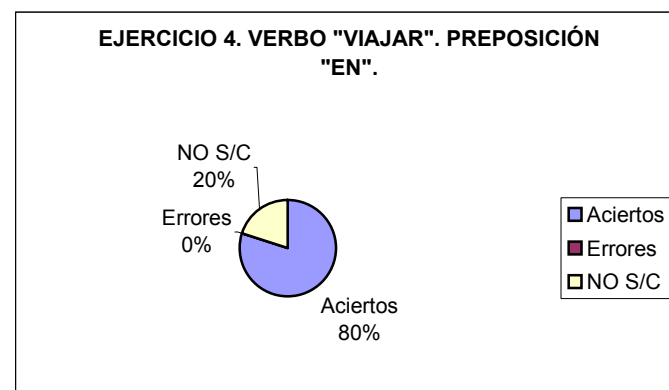
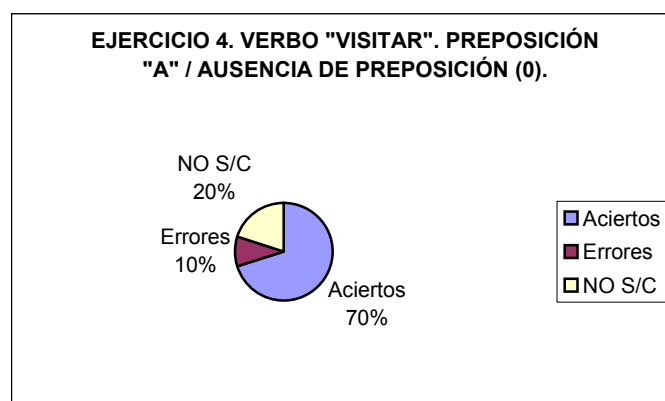


Gráfico 45. Verbo "Viajar". Preposición "EN".

El objetivo con el verbo ‘viajar’ era utilizarlo para indicar un medio de transporte, y sin embargo, aunque el porcentaje de aciertos es de un ochenta por ciento, ninguno de los informantes empleó la preposición “en”, utilizaron el verbo en forma de gerundio (*viajando*), presentan ausencia de preposición, etc. Mientras que el veinte por ciento no realizó el ejercicio.

- Cuestión 8:



*Gráfico 46. Ejercicio 4. Verbo “Visitar”.  
Preposición “A” / Ausencia de preposición (Ø).*

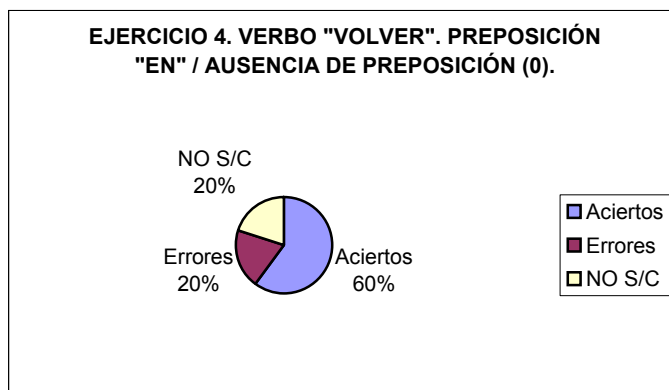
El setenta por ciento usaron correctamente el verbo ‘visitar’, bien omitiendo la preposición o empleando la preposición “a”. Solamente un diez por ciento de los informantes prescindió de la preposición “a” cuando se refería a un CI (‘visité mi hermana’\*)<sup>179</sup>. Este error es el reflejo de la estructura de la lengua materna, donde el verbo ‘visitar’ + CI no presenta preposición, por tanto en este proceso de interlengua del estudiante estamos ante una interferencia lingüística. El veinte por ciento no contestó al ejercicio.

<sup>178</sup> Véase anexo, alumno 9, nivel elemental.

<sup>179</sup> Véase anexo, alumno 7, nivel elemental.



- Cuestión 9:



*Gráfico 47. Ejercicio 4. Verbo “Volver”.*  
*Preposición “EN” / Ausencia de preposición (Ø).*

De la misma manera que otros verbos y teniendo en cuenta el nivel de la lengua meta de los informantes y su grado de complejidad, se planteaban dos usos con el verbo ‘volver’, rigiendo la preposición “en” (como medio de transporte) u omitiendo ésta. Así, el resultado, como apreciamos en el gráfico, de aciertos es de un sesenta por ciento con un veinte por ciento de errores. De estos errores los informantes usaron la preposición “en” en casos incorrectos (‘vuelvo en domingo’\* y ‘volveré en el próximo mes’\*)<sup>180</sup>, que trasladan literalmente la forma de la L1 en la producción lingüística de la L2. Un veinte por ciento no realizaron el ejercicio.

#### 4.1.2. Nivel Intermedio.

##### 4.1.2.1. Datos sobre los informantes.

Siguiendo el mismo patrón que en los otros niveles, elemental y superior, se recogieron los siguientes datos en la Universidad Federal de Viçõsa (estado de Minas Gerais).

<sup>180</sup> Véase anexo, alumno 6 y 7, nivel elemental.

- En cuanto a la Edad:

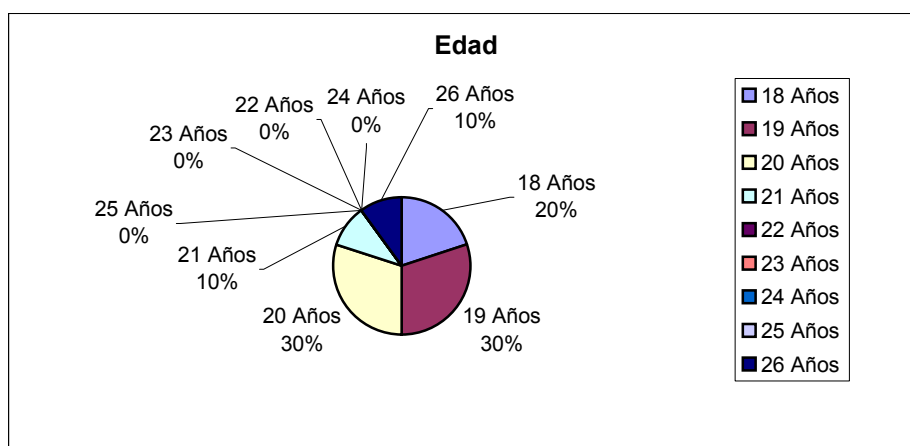


Gráfico 48. Edad.

De los diez informantes en este nivel, predominan aquellos con diecinueve y veinte años con un treinta por ciento cada grupo, formando un total e un sesenta por ciento ambos grupos, mientras que el veinte por cierto tenían dieciocho. Solo hubo un porcentaje del diez por ciento para las edades de veintiséis y veintiún años. Para el resto de las edades, veintidós, veintitrés, veinticuatro y veinticinco no se registran datos.

- Referente a los años de estudio de español en general, obtenemos:

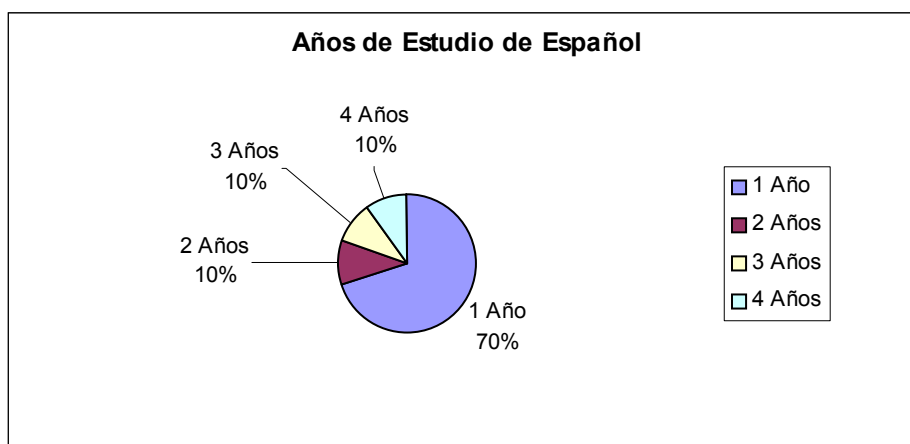


Gráfico 49. Años de Estudio de Español.

La mayor parte de los encuestados han estudiado español con un total de un año. Considerando que se trata de un nivel intermedio, puede resultar poco tiempo, sin embargo debemos ser conscientes de la intensidad, es decir, de la horas de estudio dedicadas durante ese año<sup>181</sup>. Un diez por ciento estudió durante dos años, al igual que el diez por ciento que empleó tres años de estudio del español y que el diez por ciento que lleva cuatro años de estudio en total.

- Sobre las horas de estudio de español por semana, los resultados fueron los siguientes:

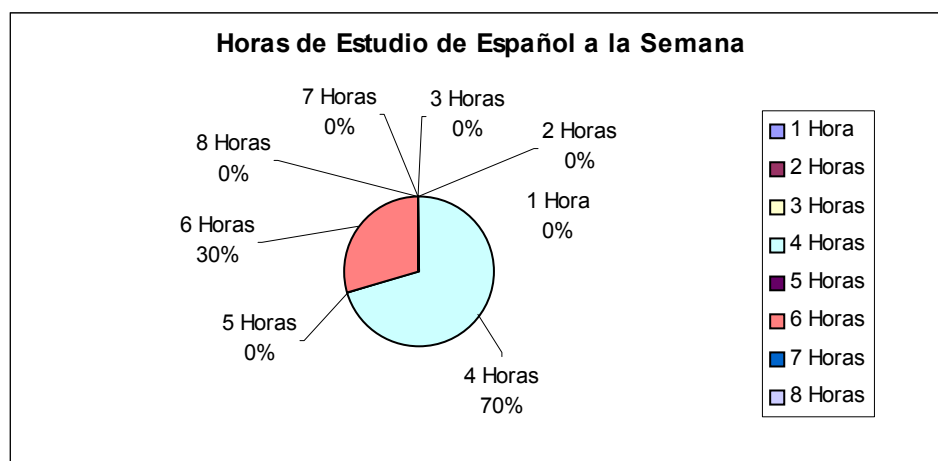
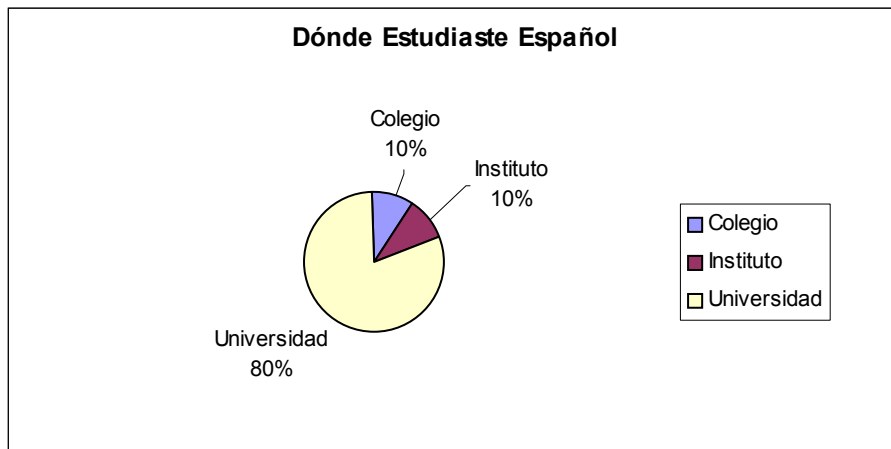


Gráfico 50. Horas de Estudio de Español a la Semana.

Como apreciábamos en el gráfico anterior, el tiempo de estudio era relativamente escaso teniendo en cuenta el nivel de la lengua meta, sin embargo, aquel setenta por ciento que estudió solamente durante un año, dedicó cuatro horas de estudio por semana, es decir, el doble si lo comparamos con las dos horas de estudio que dedicaba el nivel elemental. También podemos observar en el gráfico que un treinta por ciento empleó seis horas de estudio de la L2 a la semana, siendo así un número considerable de horas. Además, de todos los informantes, ninguno dedicó dos, tres, cinco, siete u ocho horas al estudio del español por semana.

<sup>181</sup> Dato que mostraremos a continuación.

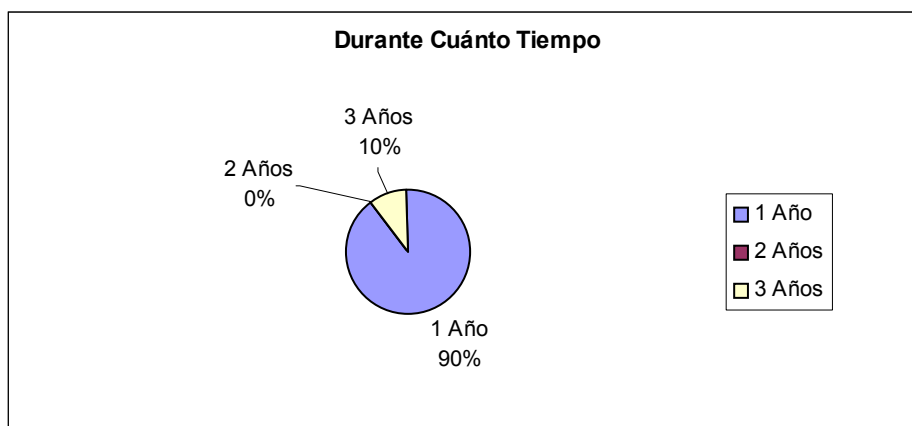
- Respecto al lugar donde estudiaron español, encontramos:



*Gráfico 51. Dónde Estudiaste Español.*

La mayor parte de los encuestados han estudiado español en la Universidad. No obstante, como observamos en el gráfico de porcentajes, el diez por ciento ya había estudiado en el Instituto y el otro diez por ciento en el Colegio. En comparación con el nivel elemental, en esta ocasión se registran datos de estudio en un Colegio.

- En relación al tiempo de estudio en dichas instituciones, observamos que:



*Gráfico 52. Durante Cuánto Tiempo.*

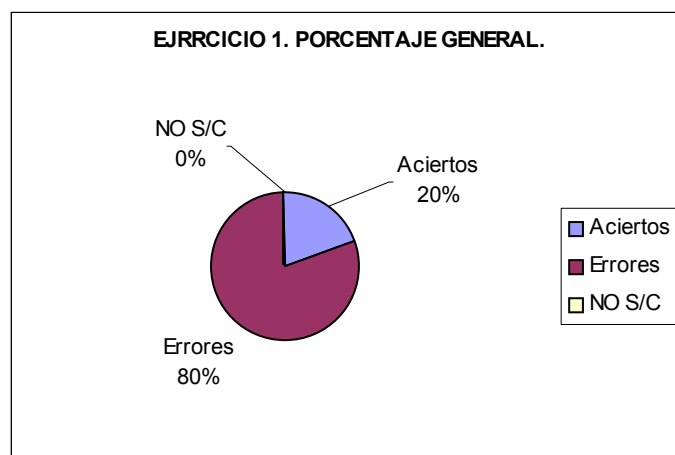
Un noventa por ciento dedicó un año de estudio, mientras que el diez por ciento empleó tres años. Y ninguno de los informantes estudió durante dos años.

En comparación con el *Gráfico 49. Años de Estudio de Español*, los porcentajes son relativamente similares, aunque no idénticos, ya que se trata de cuestiones diferentes.

#### 4.1.2.2. Análisis de Errores e Interlengua.

##### 4.1.2.2.1. Gráficos generales.

El primer ejercicio está formado por dieciséis cuestiones donde empleamos preposiciones que requieren un conocimiento más extenso de la lengua. De igual forma ocurre con los verbos seleccionados y el léxico, con la finalidad de adaptarse al nivel de conocimiento de la L2 para el estudiante.

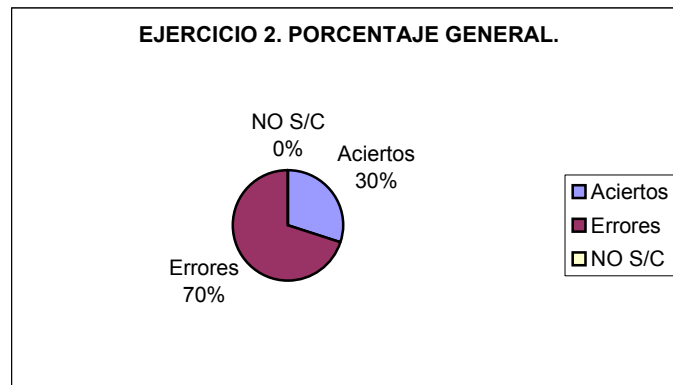


*Gráfico 53. Ejercicio 1. Porcentaje General.*

De este gráfico inferimos que un ochenta por ciento cometió errores a lo largo del ejercicio, mientras que un veinte por ciento está compuesto por aciertos. Es decir, de las dieciséis cuestiones que se plantean, muchas fueron respondidas incorrectamente.

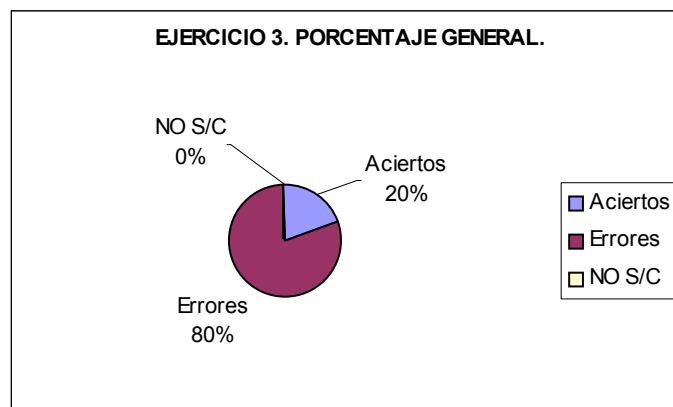
Algo similar encontramos en el segundo ejercicio, donde de las cinco cuestiones el número de errores continua siendo elevado, con un total del

setenta por ciento. Solo un treinta por ciento realizaron adecuadamente la traducción de la L1 a la L2.



*Gráfico 54. Ejercicio 2. Porcentaje General.*

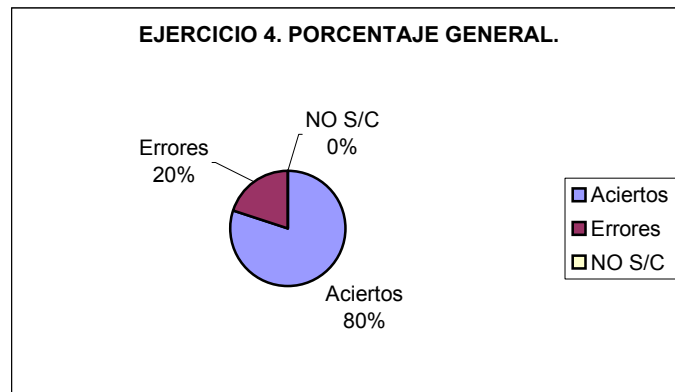
Con respecto al tercer ejercicio, el porcentaje de errores sigue siendo elevado como ocurría con el primer ejercicio. El ochenta por ciento de errores frente al veinte por ciento de aciertos en total.



*Gráfico 55. Ejercicio 3. Porcentaje General.*

El cuarto ejercicio y último, llama la atención por el aumento de aciertos en relación al resto del cuestionario. Esto se debe principalmente al tipo de ejercicio, redacción semi-dirigida, y al desarrollo de las estrategias de comunicación del informante. Es decir, el alumno muchas veces evita de forma

consciente determinadas formas gramaticales que, o bien desconoce, o bien le presentan dudas.

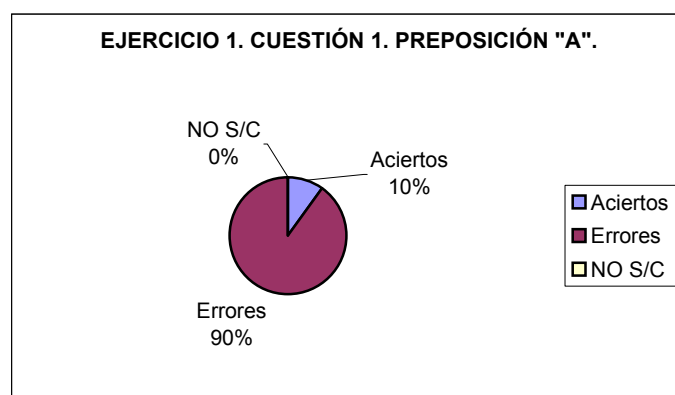


*Gráfico 56. Ejercicio 4. Porcentaje General.*

#### 4.1.2.2.2. Gráficos individuales.

► Ejercicio 1: como ya apuntábamos en el gráfico general del ejercicio, éste está compuesto por diez oraciones con un total de dieciséis cuestiones. En comparación con el nivel elemental, el léxico es más complejo y por tanto los verbos que rigen preposición pertenecen a un nivel más elevado que se corresponde, o debía corresponderse, con el nivel de interlengua del estudiante.

- Cuestión 1:



*Gráfico 57. Ejercicio 1. Cuestión 1. Preposición "A".*

Como podemos apreciar en el gráfico, solamente el diez por ciento de los informantes empleó la preposición correcta, mientras que el resto, el noventa por ciento, usó la preposición “de”. El verbo ‘aproximarse’ en portugués rige la preposición “de” frente al español con “a”, así, los informantes cometieron este error por dos causas, o por desconocimiento de la preposición correcta en la lengua meta, o / y por influencia de la L1 en el proceso de interlengua.

- Cuestión 2:

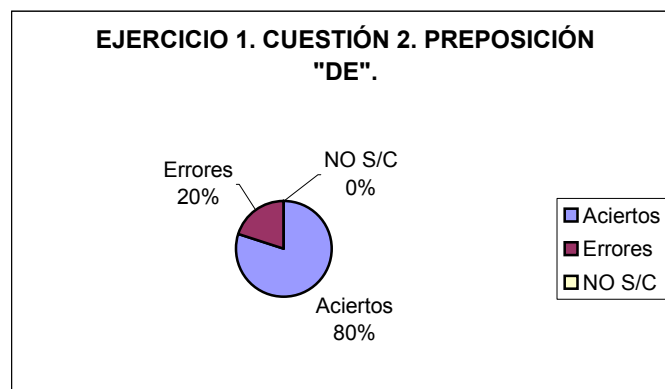
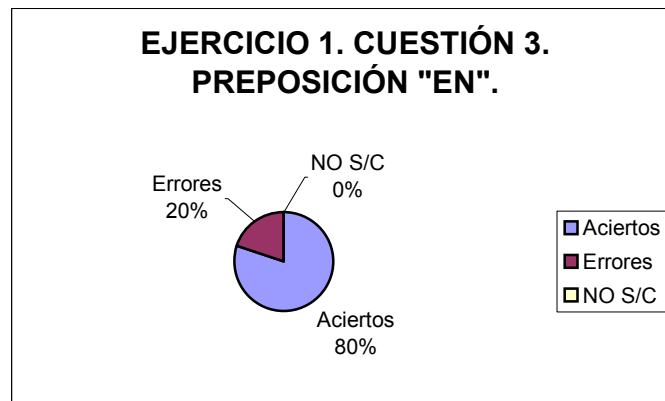


Gráfico 58. Ejercicio 1. Cuestión 2. Preposición “DE”.

En este caso nos encontramos ante un complemento del nombre que indica posesión (*la casa del secuestrador*), donde el ochenta por ciento usó correctamente la preposición “de”. Sin embargo, un veinte por ciento de errores presentaron la preposición “con” y el artículo determinado masculino singular “el”. Las causas, probablemente, se deben a la falta de comprensión de la oración completa.



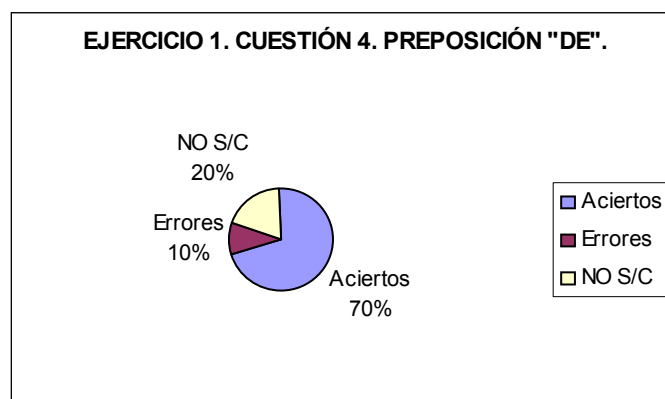
- Cuestión 3:



*Gráfico 59. Ejercicio 1. Cuestión 3. Preposición "EN".*

Según la estructura de la oración, el verbo ‘apoyar’ rige la preposición “en”, así observamos en el gráfico que el ochenta por ciento usó correctamente dicha preposición, pero el veinte por ciento utilizó la preposición “con”. Por esto inferimos que el error se debe obviamente a la falta de comprensión de la frase ya que en portugués el verbo ‘apoiar’ rige la misma preposición que en español, y por tanto, la estructura es la misma.

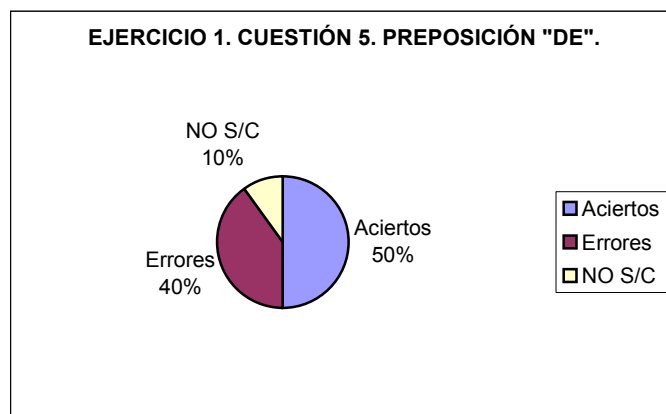
- Cuestión 4:



*Gráfico 60. Ejercicio 1. Cuestión 4. Preposición "DE".*

En esta ocasión, el número de aciertos es considerable con un total de un setenta por ciento, mientras que sólo se registra un diez por ciento de errores donde el informante empleó la preposición “por”, y un veinte por ciento que desconocía la respuesta. Tanto el porcentaje de errores como el hecho de no responder implica que los informantes muestran la falta de comprensión o de desconocimiento de las reglas gramaticales de la L2.

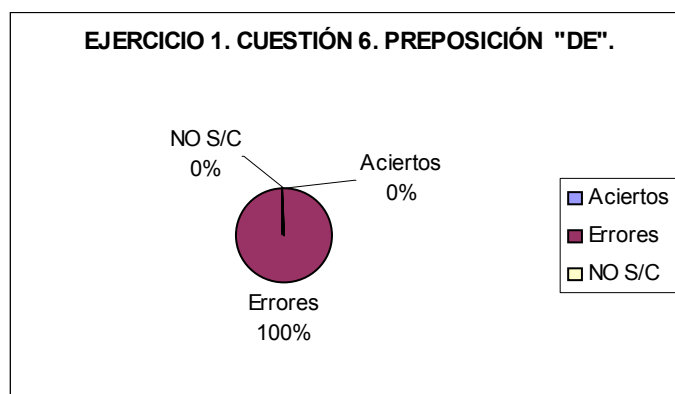
- Cuestión 5:



*Gráfico 61. Ejercicio 1. Cuestión 5. Preposición DE”.*

De igual modo que en la cuestión 2 encontramos un complemento del nombre que indica posesión, en esta cuestión estamos ante el mismo tipo de estructura, así, el cincuenta por ciento usó correctamente la preposición “de”. Sin embargo, el cuarenta por ciento no utilizó ninguna preposición sino el artículo determinado masculino plural “los”, mientras que un diez por ciento no supo la respuesta. Deducimos que es una falta de comprensión semántica de la enunciación ya que en la L1 de los informantes la estructura es idéntica a la lengua meta.

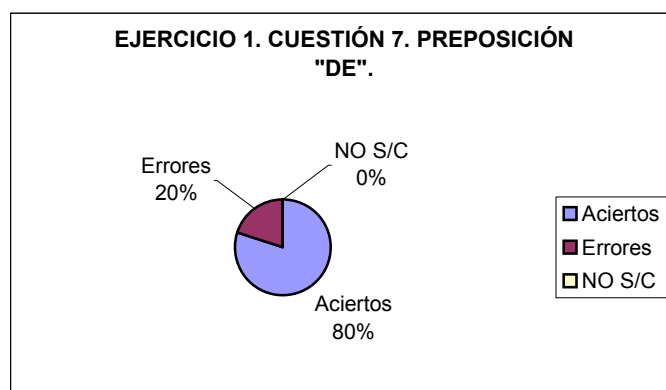
- Cuestión 6:



*Gráfico 62. Ejercicio 1. Cuestión 6. Preposición "DE".*

En la estructura ‘fiarse + de + alguien’ rige la preposición “de” en español, pero en la lengua materna de los informantes nos encontramos con la preposición “a”. Como observamos en el gráfico el cien por cien cometió el mismo error y escribió la preposición “a” en lugar de “de”. Evidentemente es un error interlingüístico en el proceso de interlengua de los estudiantes, a la vez que se produce una transferencia de la L1.

- Cuestión 7:



*Gráfico 63 Ejercicio 1. Cuestión 7. Preposición "DE".*

Según el gráfico nos encontramos con un ochenta por ciento de aciertos y solo un veinte por ciento de errores. Estos errores consistieron en el uso de las preposiciones “en”<sup>182</sup> y “a”<sup>183</sup>. En la lengua materna de los informantes es habitual usar tanto una como la otra preposición, principalmente “a” ante infinitivo precedida de un verbo. Es obvio que se trata de una transferencia en el proceso de interlengua y por tanto, los informantes tienen a trasladar los hábitos gramaticales de la L1 a la L2.

- Cuestión 8:

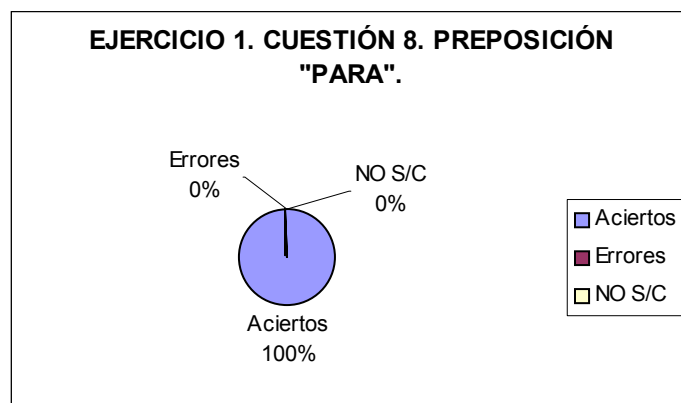


Gráfico 64. Ejercicio 1. Cuestión 8. Preposición “PARA”.

En esta estructura se requiere la preposición “para” con el sentido de finalidad (*Le encanta viajar para ver el mundo*)<sup>184</sup>, y tanto en la L1 como en la L2 el matiz de dicha oración es el mismo, por tanto observamos que el número de aciertos es del cien por cien.

<sup>182</sup> Véase anexo, alumno 7, nivel intermedio.

<sup>183</sup> Véase anexo, alumno 2, nivel intermedio.

<sup>184</sup> Cuestionario Nivel Intermedio, ejercicio 1, oración 5, cuestión 8.

- Cuestión 9:

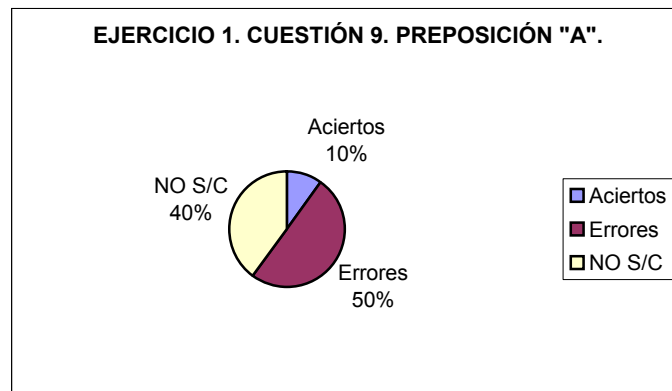


Gráfico 65. Ejercicio 1. Cuestión 9. Preposición "A".

En español el verbo ‘jugar’ requiere la preposición “a” (*jugar a alguna cosa*), sin embargo, en portugués es un verbo que no rige preposición, por esto, como se representa en el gráfico, el cincuenta por ciento cometió errores, ante un diez por ciento que usó adecuadamente la preposición. No obstante, el cuarenta por ciento no supo qué preposición era la correcta. Con respecto al porcentaje de errores encontramos que los informantes creyeron que no era necesaria la preposición, al igual que en la L1, por lo que inferimos que se trata de un error interlingüístico y por ende, una transferencia del portugués. En los casos donde los informantes optaron por no responder es posible que se deba a la falta de conocimiento de la regla gramatical.

- Cuestión 10:

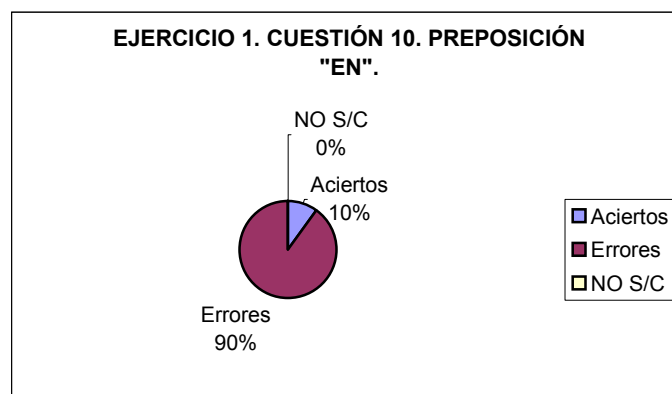


Gráfico 66. Ejercicio 1. Cuestión 10. Preposición "EN".

Observando el gráfico es evidente que el número de errores es muy elevado en comparación con el de aciertos con un diez por ciento. Referente a ese noventa por ciento de errores encontramos el uso principalmente de la preposición “a” y sólo en un par de casos “por” y “para”. El uso de la preposición “a” se trata de una interferencia lingüística de la L1 a la lengua meta, ya que la estructura en portugués es con esta preposición. En los casos de “por” y “para” se debe posiblemente a la falta de comprensión del enunciado, puesto que se registran de forma aislada y por tanto no pueden considerarse una transferencia de la L1.

- Cuestión 11:

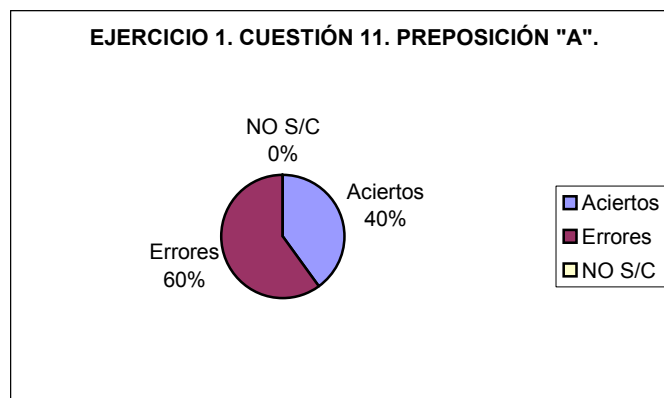
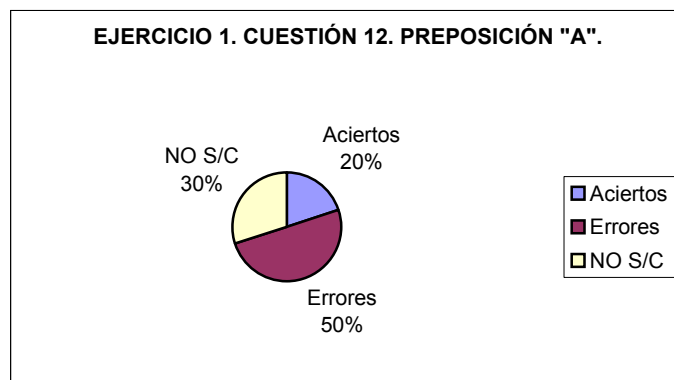


Gráfico 67. Ejercicio 1. Cuestión 11. Preposición “A”.

En este caso el cuarenta por ciento de los cuestionados utilizó correctamente la preposición “a”, frente a un sesenta por ciento que usaron la preposición “de” y solo en un caso aislado que aparece la preposición “por”. Con respecto al uso de la preposición “de”, lo que indica es la procedencia de la carta y no el destino ([... *la carta iba remitida a una dirección diferente*])<sup>185</sup>, por lo que inferimos que los informantes comprendieron erróneamente el enunciado posiblemente por factores como la falta de atención durante la lectura.

<sup>185</sup> Cuestionario Nivel Intermedio, ejercicio 1, oración 7, cuestión 11.

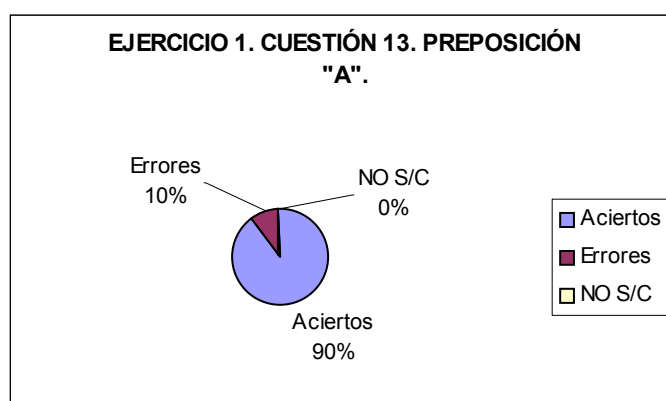
- Cuestión 12:



*Gráfico 68. Ejercicio 1. Cuestión 12. Preposición "A".*

En el gráfico vemos representado como el veinte por ciento corresponde a los aciertos, mientras que el cincuenta por ciento creyó que no era necesaria la preposición. No obstante, un treinta por ciento dudó del uso o no de la preposición y no contestó. Sobre el cincuenta por ciento, estamos ante un error por influencia de la lengua materna<sup>186</sup> en un principio, ya que teniendo en cuenta el nivel que tratamos y el número de porcentaje, hace pensar en la posibilidad de una fosilización, sin embargo, creemos que sería prematuro acuñar este error como el resultado de una fosilización.

- Cuestión 13:

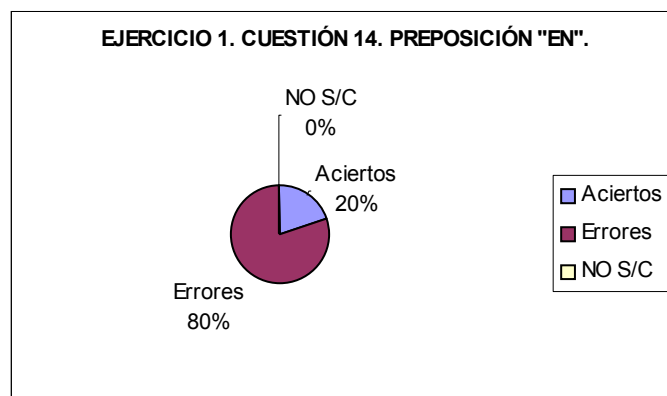


*Gráfico 69. Ejercicio 1. Cuestión 13. Preposición "A".*

<sup>186</sup> Recordemos que el verbo 'ir' en portugués no rige preposición en la perífrasis 'ir + infinitivo', frente al español que sí lleva preposición 'ir + a + infinitivo'.

El noventa por ciento acertó en el uso de la preposición “a”. Solamente el diez por ciento escribió la preposición “en”, considerándose un caso aislado. Posiblemente el verbo ‘venir’ por asimilación al verbo ‘llegar’ en portugués influyó en el uso de la preposición errónea “en”, puesto que en portugués el verbo ‘llegar’ rige dicha preposición.

- Cuestión 14:

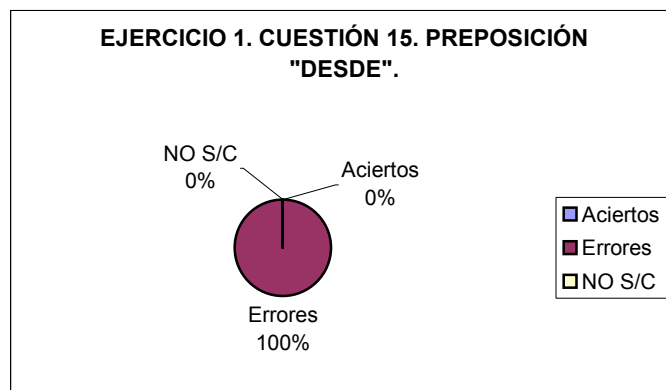


*Gráfico 70. Ejercicio 1. Cuestión 14. Preposición “EN”.*

Estamos ante un ochenta por ciento de errores frente al veinte por ciento de aciertos. En esta cuestión se buscaba la preposición “en” para indicar el modo de transporte con el verbo “venir”. En todos los errores colocaron la preposición “de” como muestra de transferencia de la L1 en el proceso de interlengua. Sin embargo, como comentábamos anteriormente en la cuestión 12 de este mismo ejercicio, creemos prematuro considerar el error como una fosilización.



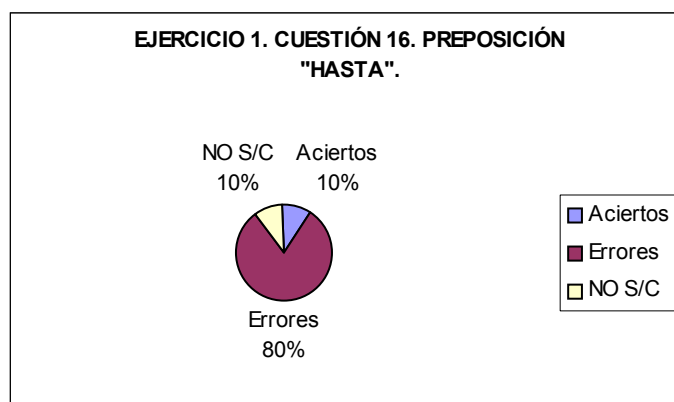
- Cuestión 15:



*Gráfico 71. Ejercicio 1. Cuestión 15. Preposición "DESDE".*

Ninguno de los informantes consideró la preposición “desde” como correcta, por tanto el cien por cien usó otro tipo de preposiciones como “en”, “por” o “con”, y solo se registra un caso de forma aislada que creyó que no era necesaria la preposición. En los casos donde usan las preposiciones “por” y “con” es obvio que el sentido semántico del enunciado cambia y hasta parece comprensible, pero en aquellos casos, que son los más contados, la utilización de la preposición “en” carece de lógica puesto que en la L1 de los estudiantes es habitual usar la preposición “a” con el verbo ‘subir’. Por tanto, inferimos que se trata de una falta de comprensión de la oración.

- Cuestión 16:



*Gráfico 72. Ejercicio 1. Cuestión 16. Preposición "HASTA".*

En esta última cuestión del primer ejercicio, el porcentaje de errores es alto, con un total del ochenta por ciento, mientras que el solo el diez por ciento acertó y otro diez por ciento no supo la respuesta. Dentro de los errores encontramos preposiciones como “con”, “en”, “de” o “a”, aunque la más usada fue “de”, pues el enunciado debió entenderse como un complemento del nombre (*el pueblo de la ermita*) sin tener en cuenta el verbo de la oración.

► Ejercicio 2: al igual que en el resto de los niveles, los informantes debían traducir cinco oraciones de la lengua materna (del portugués) a la lengua meta (al español). Los resultados fueron los siguientes con respecto al uso de las preposiciones o la ausencia de ellas.

- Cuestión 1:

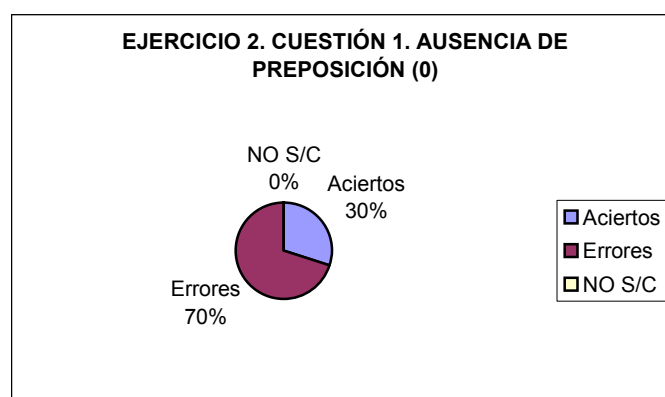
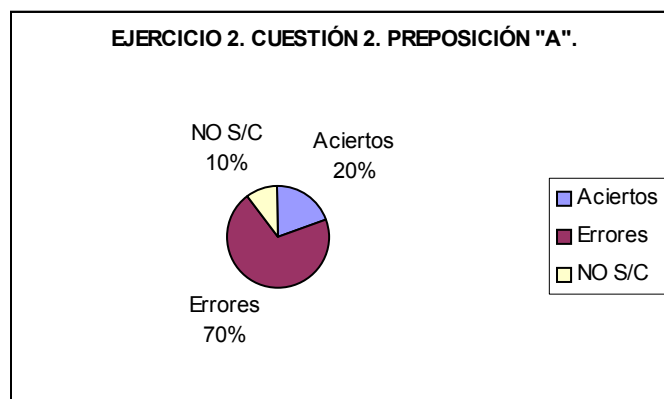


Gráfico 73. Ejercicio 2. Cuestión 1. Ausencia de preposición (Ø).

Solamente un treinta por ciento, como apreciamos en el gráfico, supo traducir correctamente la oración, frente a un setenta por ciento que escribieron la preposición “de”. Esta preposición es la que rige el verbo ‘impedir’ en portugués, por tanto estamos ante una transferencia en el proceso de interlengua y como consecuencia lo consideramos como interferencia de la L1.

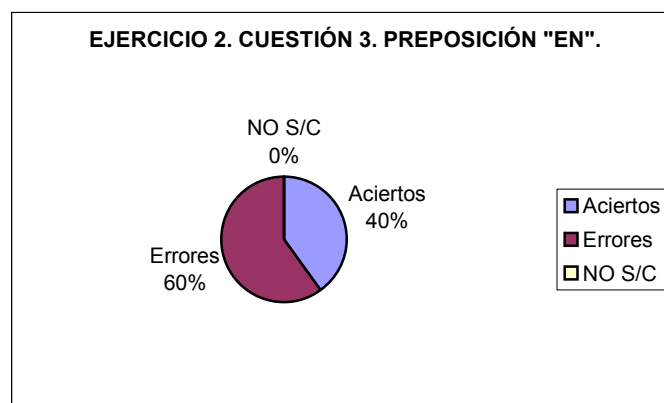
- Cuestión 2:



*Gráfico 74. Ejercicio 2. Cuestión 2. Preposición "A".*

Al igual que en el gráfico anterior, el porcentaje de errores es de un setenta por ciento, pero el de aciertos es tan solo de un veinte por ciento y un diez por ciento que no supieron la respuesta. Dentro del porcentaje de errores, todos optaron por traducir el enunciado colocando la preposición “con”, siendo ésta un reflejo de la lengua materna de los estudiantes. Se produce una transferencia de la L1 a la L2, donde la traducción es literal.

- Cuestión 3:



*Gráfico 75. Ejercicio 2. Cuestión 3. Preposición "EN".*

En este caso, el cuarenta por ciento hizo una traducción correcta frente al sesenta por ciento que en lugar de utilizar la preposición “en” usó la preposición

“a”. Una vez más se produce una transferencia de la L1 a la L2 a lo largo del proceso de interlengua de los alumnos.

- Cuestión 4:

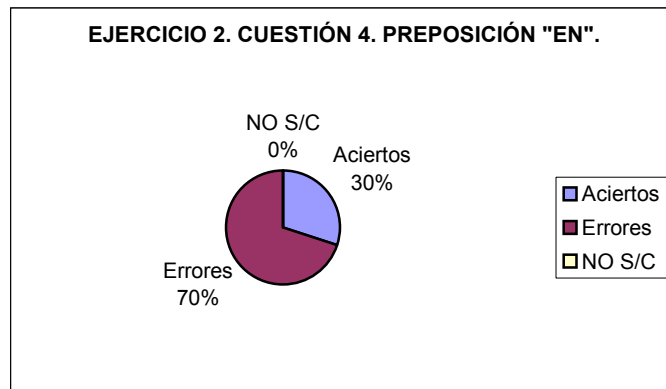


Gráfico 76. Ejercicio 2. Cuestión 4. Preposición “EN”.

Aunque estamos ante una estructura de nivel básico (*voy en coche*), los estudiantes continúan cometiendo un porcentaje considerable de errores, con un total del setenta por ciento. Solo el treinta por ciento usó correctamente la preposición “en”. Sin embargo, el hecho de que todos aquellos que escribieran la preposición “de” (como marca la gramática de la lengua materna), denota una influencia evidente de la L1 y por tanto una transferencia cuando el informante traduce de forma literal. No obstante, creemos que sería demasiado precipitado considerar el error como una fosilización.

- Cuestión 5:

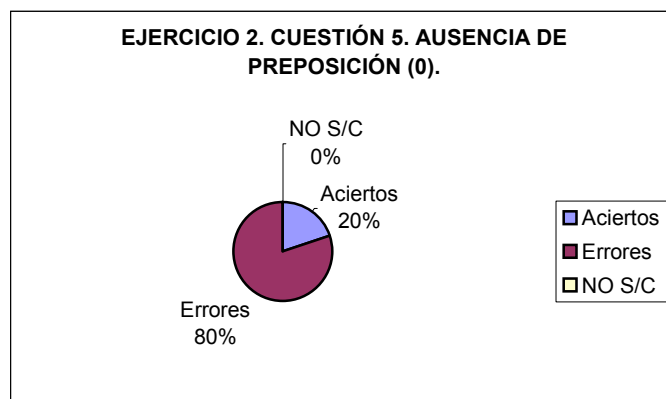
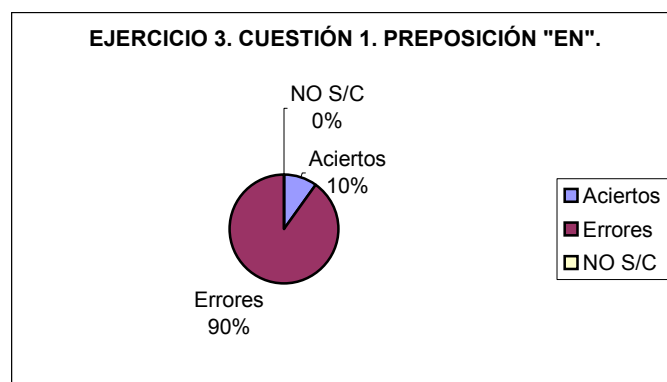


Gráfico 77. Ejercicio 2. Cuestión 5. Ausencia de preposición (Ø).

El verbo esperar en este enunciado no rige ninguna preposición en la lengua meta del estudiante, es decir, en español. Sin embargo, el ochenta por ciento escribieron la misma preposición, “por”. Solo el veinte por ciento realizó una traducción correcta donde presentaron ausencia de preposición. En cuanto al porcentaje de errores, ocurre exactamente lo mismo que en casos anteriores de este ejercicio. El estudiante tiende a trasladar las reglas gramaticales de su L1, por tanto es una transferencia de la lengua materna a la L2.

► Ejercicio 3: siguiendo el mismo esquema que en los otros niveles, este ejercicio presenta diez puntos con dos opciones para escoger solamente una. Obtuvimos los siguientes porcentajes:

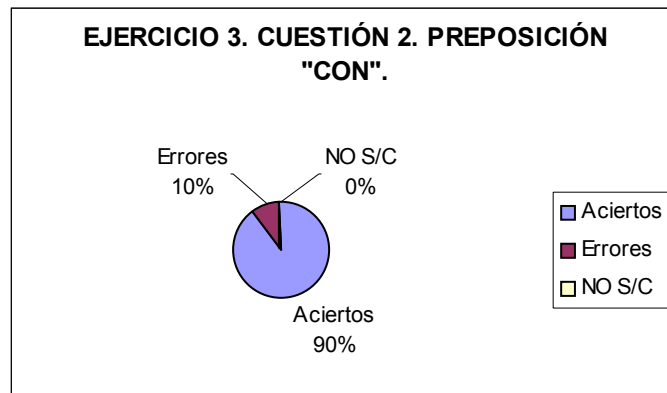
- Cuestión 1:



*Gráfico 78. Ejercicio 3. Cuestión 1. Preposición “EN”.*

La preposición que rige esta estructura en español es la preposición “en”, a diferencia de lo que ocurre con el portugués que utiliza la preposición “para”. Así, observamos en el gráfico que solo un diez por ciento eligió la respuesta correcta, mientras que el noventa por ciento erró. No obstante, consideramos este error interlingüístico donde se hace patente la influencia de la L1 del estudiante.

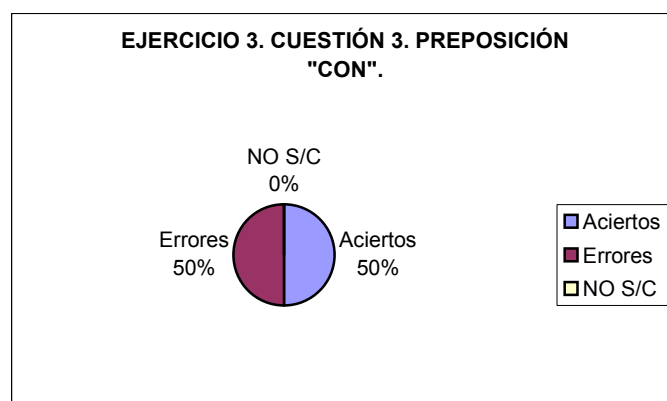
- Cuestión 2:



*Gráfico 79. Ejercicio 3. Cuestión 2. Preposición "CON".*

El uso de la preposición “con” introduce un CCM en español que sin embargo en la lengua meta de los informantes, la gramática marca la utilización de la preposición “de”. En este caso el porcentaje de aciertos es considerablemente alto si lo comparamos con el ejemplo anterior, por tanto estamos ante un noventa por ciento de aciertos y sólo un diez por ciento de errores. Con esto inferimos que el alumno (que corresponde a ese diez por ciento) escogió la respuesta incorrecta o bien por una influencia de la lengua materna o por otros factores como, por ejemplo, el cansancio mental.

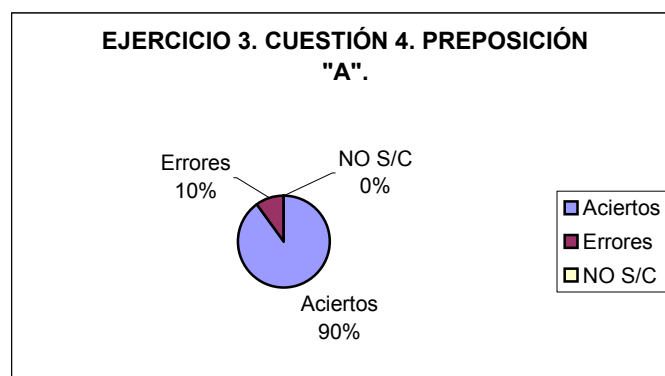
- Cuestión 3:



*Gráfico 80. Ejercicio 3. Cuestión 3. Preposición "CON".*

Siguiendo el gráfico, encontramos un cincuenta por ciento de aciertos y un cincuenta por ciento de errores, es decir, la mitad escogió el enunciado con la preposición “con”, mientras que la otra mitad optó por la preposición “a”, preposición que rige el verbo ‘funcionar’ en la L1 de los informantes. Por tanto, llegamos a la conclusión que estos errores se deben a la interferencia de la lengua materna y como consecuencia, desembocan en un error.

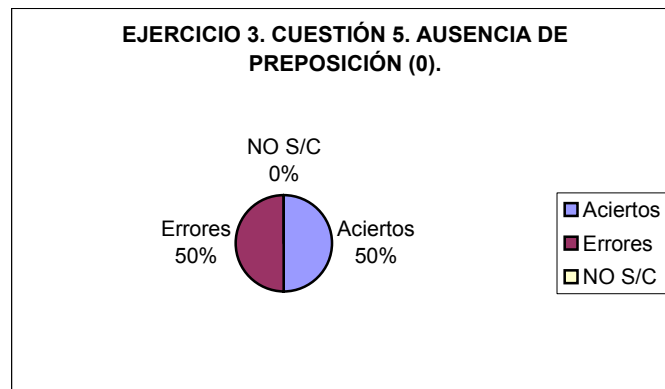
- Cuestión 4:



*Gráfico 81. Ejercicio 3. Cuestión 4. Preposición “A”.*

En la estructura ‘llegar + a + CCT’, el verbo ‘llegar’ requiere la preposición “a”, es decir, para indicar un tiempo o un periodo exacto es obligatorio el uso de dicha preposición. Sin embargo, en portugués ocurre lo contrario, la gramática de la lengua materna de los estudiantes marca la ausencia de la preposición. No obstante, podemos observar en el gráfico que solo el diez por ciento creyó que la respuesta correcta era aquella sin preposición, frente a un noventa por ciento que acertaron.

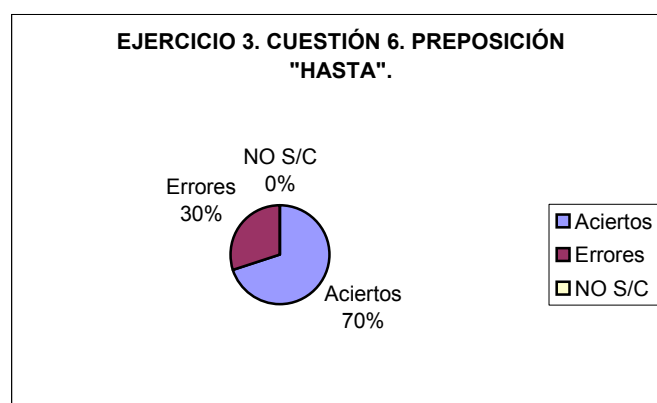
- Cuestión 5:



*Gráfico 82. Ejercicio 3. Cuestión 5. Ausencia de preposición (Ø).*

En la expresión ‘nada que ver’ en español presenta ausencia de preposición, mientras que en portugués es obligatoria la preposición “a”. Por tanto podemos ver en el gráfico que el cincuenta por ciento son aciertos frente a otro cincuenta por ciento que optó por la preposición “a”. Con esto inferimos que se trata de un error provocado por la influencia de la lengua materna, la L2.

- Cuestión 6:

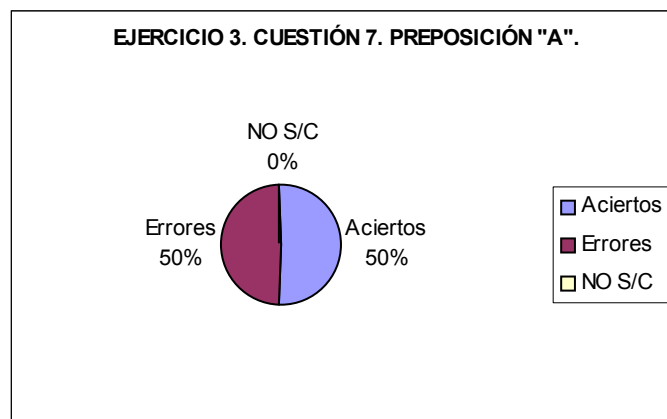


*Gráfico 83. Cuestión 6. Preposición "HASTA".*



El porcentaje de aciertos es superior al de errores, es decir, encontramos un setenta por ciento de aciertos frente a un treinta por ciento de errores. Este treinta por ciento pensó que el verbo ‘aguardar’ en este enunciado no necesita preposición. En este sentido, la preposición “hasta” tanto en portugués como en español está delimitando o marcando el tiempo. Posiblemente la causa del error se deba a la falta de conocimiento de las reglas gramaticales en la lengua meta.

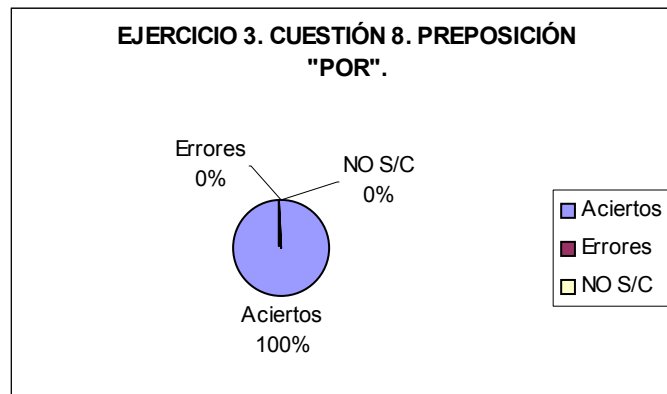
- Cuestión 7:



*Gráfico 84. Ejercicio 3. Cuestión 7. Preposición “A”.*

En este ejemplo observamos un cincuenta por ciento de errores frente a un cincuenta por ciento de aciertos. Con respecto a los errores encontramos que eligieron la opción que presenta la preposición “en”. Sin duda se trata de una influencia de la L2 en el proceso de interlengua de los alumnos, ya que en la lengua materna la estructura ‘chegar + em + casa’ rige la preposición “en”.

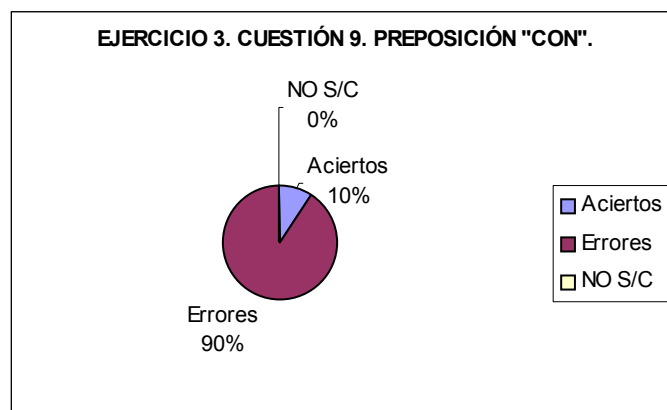
- Cuestión 8:



*Gráfico 85. Ejercicio 3. Cuestión 8. Preposición "POR".*

El gráfico muestra claramente como el cien por cien de los encuestados acertaron al señalar la opción correcta y el uso de la preposición “de” para indicar una determinada parte del día.

- Cuestión 9:



*Gráfico 86. Ejercicio 3. Cuestión 9. Preposición "CON".*

En este caso estamos ante un complemento del nombre (*zapatos con tacones*), curiosamente la gramática portuguesa marca que el uso correcto es la preposición “con” en este enunciado, sin embargo, en el habla popular el uso de

la preposición “de” está muy extendido , por ende, con este dato inferimos que la influencia de la L1 se ve reflejada en el noventa por ciento de errores, mientras que solo obtenemos un diez por ciento de aciertos.

- Cuestión 10:

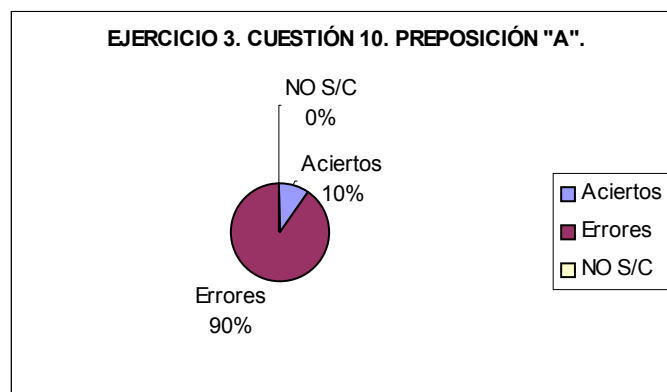
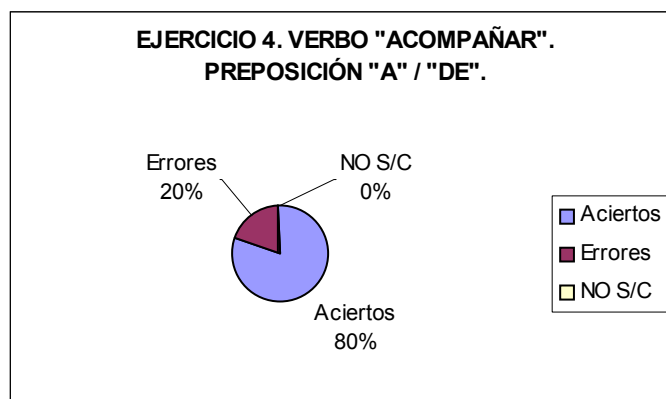


Gráfico 87. Ejercicio 3. Cuestión 10. Preposición “A”.

El último ejemplo está formado con una expresión fija (*hacer algo a propósito*). El portugués, a diferencia del español, usa la preposición “de”, por eso podemos observar en el gráfico como un noventa por ciento cometió el mismo error, mientras que solo el diez por ciento escogió la opción correcta. En cuanto a aquellos casos errores, suponemos que se debe a una transferencia de la L1 en el proceso de interlengua, es decir, el estudiante traduce literalmente de la lengua materna a la L2, ya que la estructura en ambas lenguas es la misma a excepción de la preposición.

► Ejercicio 4: este ejercicio está semi-dirigido en la encuesta, ya que trata de una composición a partir de nueve verbos. Estos verbos pueden regir una, varias o ninguna preposición. Nosotros hemos seleccionado las más importantes, adecuándose al nivel del informante. Además, debemos ser conscientes que todos estos verbos ya han aparecido en los ejercicios anteriores. Los resultados que obtuvimos fueron:

- Cuestión 1:



*Gráfico 88. Ejercicio 4. Verbo "Acompañar".  
Preposición "A" / "DE".*

En el ochenta por ciento de los casos el verbo se usó correctamente, mientras que un veinte por ciento al utilizar el verbo ‘acompañar’ omitió la preposición. Aunque es un porcentaje bajo en relación al de aciertos, no deja de ser una interferencia de la lengua materna a lo largo del proceso de interlengua en el estudiante.

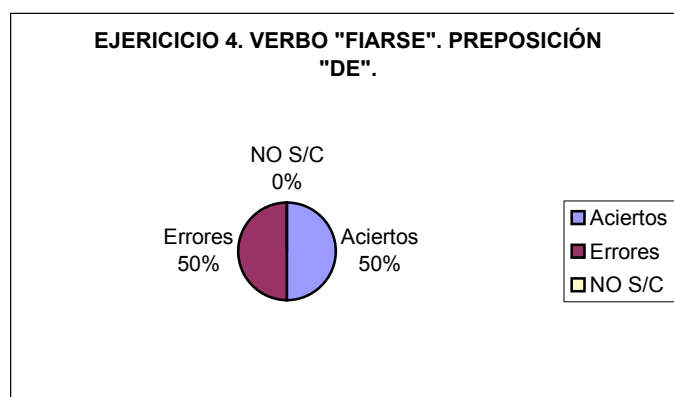
- Cuestión 2:



*Gráfico 89. Ejercicio 4. Verbo "Aguardar".  
Preposición "A" / "HASTA" / "PARA" /  
Ausencia de preposición (Ø).*

Básicamente el verbo ‘aguardar’ en español rige dos argumentos, algo (CD) con ausencia de preposición o a alguien (CI) con la preposición “a”. Con la preposición “hasta” delimitará y con “para” tendrá el matiz de finalidad. En portugués al igual que en español, este verbo rige dos argumentos; sin embargo, en el caso del CI en la L1 del alumno, se requiere la preposición “por” y no “a”, por eso el cuarenta por ciento de errores que encontramos en el gráfico, corresponde a errores de ese tipo, es decir, en la redacción han utilizado la preposición “por” o han omitido la preposición en casos donde no debería omitirse<sup>187</sup>.

- Cuestión 3:



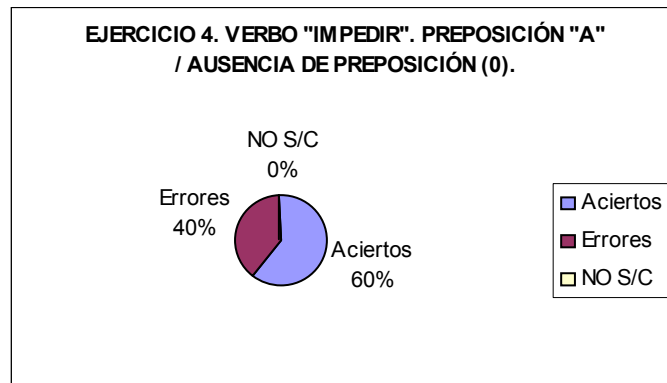
*Gráfico 90. Ejercicio 4. Verbo “Fiarse”.  
Preposición “DE”.*

Como hemos podido observar en otros ejemplos, el verbo ‘fiarse’ en portugués obliga al uso de la preposición “en” y no “de” como en español. Así, encontramos que el cincuenta por ciento corresponde al correcto empleo del verbo junto con la preposición “de”, y otro cincuenta por ciento cometieron errores. Con respecto a estos errores, todos los encuestados coinciden en el uso de la preposición “en”. Es obvio que se trata de una transferencia de la L1 a la

<sup>187</sup> Véase anexo, alumno 7, nivel intermedio.

L2, ya que teniendo en cuenta el nivel que estamos tratando y el proceso de interlengua, sería precipitado hablar de una fosilización.

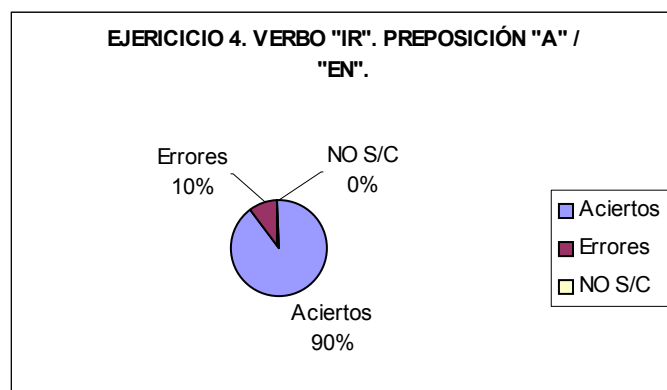
- Cuestión 4:



*Gráfico 91. Ejercicio 4. Verbo "Impedir".  
Preposición "A" / Ausencia de preposición (Ø).*

El verbo ‘impedir’ tanto en la L1 como en la L2 de los estudiantes, rige dos argumentos, el de CD con ausencia de preposición y el de CI con la preposición “a” en español y “de” en portugués. No obstante, mas de la mitad del porcentaje total ha usado correctamente el verbo, frente a un cuarenta por ciento que ha cometido el mismo error, el uso de la preposición “de” como interferencia lingüística de la lengua materna.

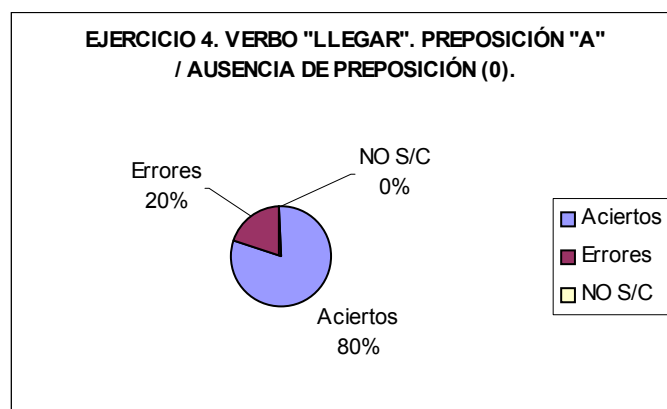
- Cuestión 5:



*Gráfico 92. Ejercicio 4. Verbo "Ir".  
Preposición "A" / "EN".*

Aunque el verbo ‘ir’ puede regir varias preposiciones, hemos destacado solamente dos de ellas como las más frecuentes, “a” en la perífrasis verbal ‘ir + a + infinitivo’ y “en” indicando un medio de transporte (*voy en barco*). En este caso el porcentaje de aciertos es muy elevado con un total de un noventa por ciento. Solo un diez por ciento, y de forma aislada, omitió la preposición en la redacción como consecuencia de la influencia de la L1<sup>188</sup>.

- Cuestión 6:

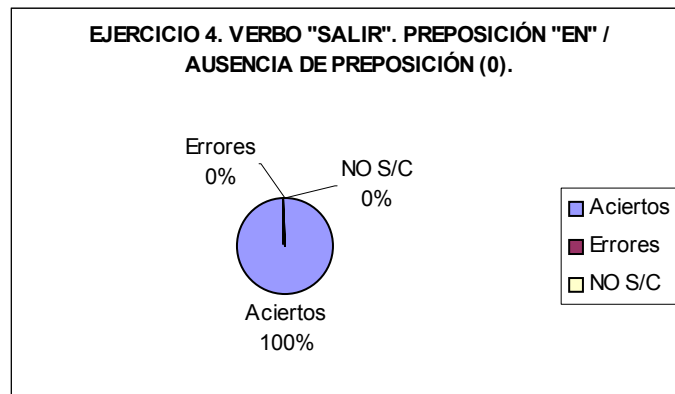


*Gráfico 93. Ejercicio 4. Verbo “Llegar”.  
Preposición “A” / Ausencia de preposición (Ø).*

Al igual que en el caso anterior nos encontramos ante un porcentaje alto de aciertos frente al veinte por ciento de errores. Sobre estos errores, la preposición que escribieron fue “en”. Recordemos que en la L1 del informante el verbo ‘llegar’ cuando indica lugar rige la preposición “en”, por tanto estamos ante un caso de transferencia lingüística de la L1 a la L2.

<sup>188</sup> Véase anexo, alumno 6, nivel intermedio.

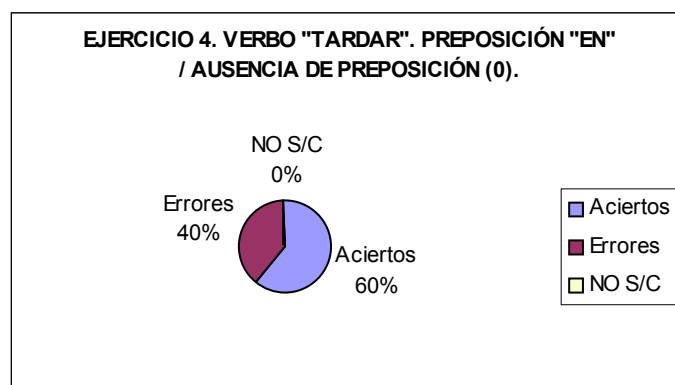
- Cuestión 7:



*Gráfico 94. Ejercicio 4. Verbo "Salir".  
Preposición "EN" / Ausencia de preposición (Ø).*

En esta ocasión destacamos dos posibilidades: el uso de la preposición “en” o la ausencia de ella. El cien por cien de los informantes optaron por la ausencia de preposición.

- Cuestión 8:



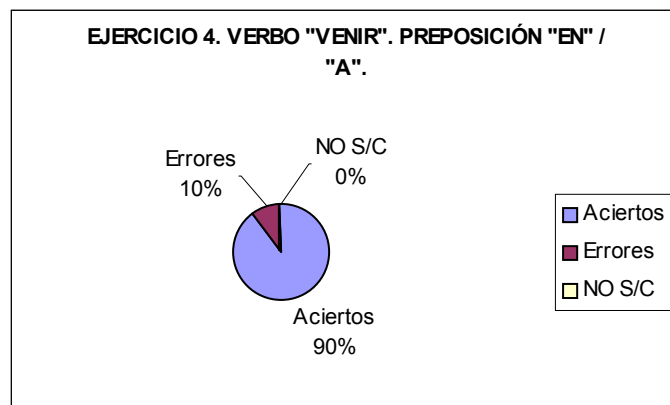
*Gráfico 95. Ejercicio 4. Verbo "Tardar".  
Preposición "EN" / Ausencia de preposición (Ø).*

Como podemos observar en el gráfico, el sesenta por ciento corresponde al porcentaje de aciertos y el cuarenta por ciento a los errores. El verbo ‘tardar’,



tanto en portugués como en español, pude o no regir preposición. Mientras que rige preposición “en” en español, en portugués lo hace con “a”. Así, en todos los errores que encontramos en las redacciones los alumnos han usado la preposición “a” en aquellos casos donde en español corresponde “en”. Por tanto, inferimos que se trata de una interferencia lingüística a lo largo del proceso de interlengua.

- Cuestión 9:



*Gráfico 96. Ejercicio 4. Verbo “Venir”.  
Preposición “EN” / “A”.*

Por último, propusimos en la redacción el verbo ‘venir’ y como resultado obtenemos que el noventa por ciento usó adecuadamente el verbo con preposición, mientras que de forma aislada aparece un diez por ciento donde omite el uso de la preposición. Por tratarse de un solo caso, posiblemente el error se deba al desconocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta.

#### 4.1.3. Nivel Superior.

##### 4.1.3.1. Datos sobre los informantes.

Los datos que analizaremos a continuación se recogieron en la Universidad Estadual Paulista (UNESP) en el Campus Universitario de Araraquara, en el estado de São Paulo.

- En cuanto a la edad de los informantes, encontramos:

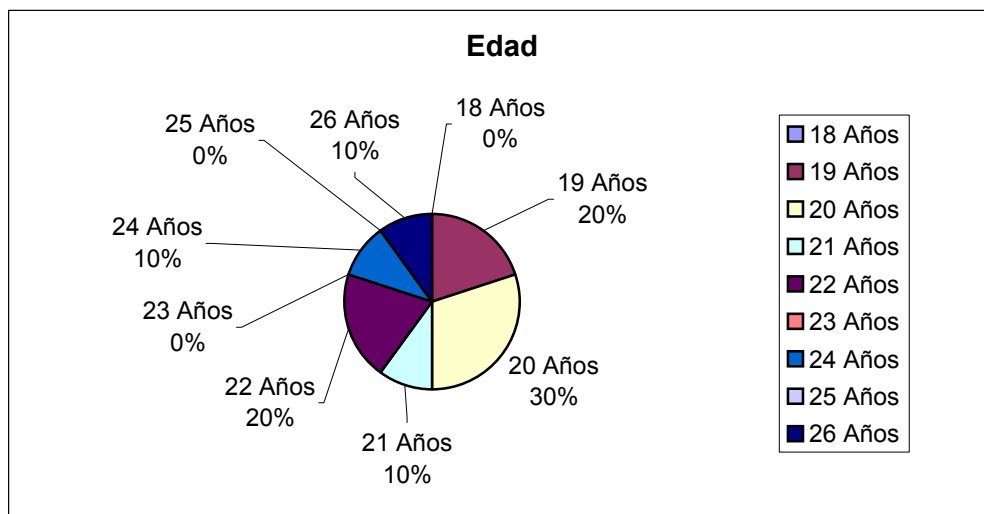
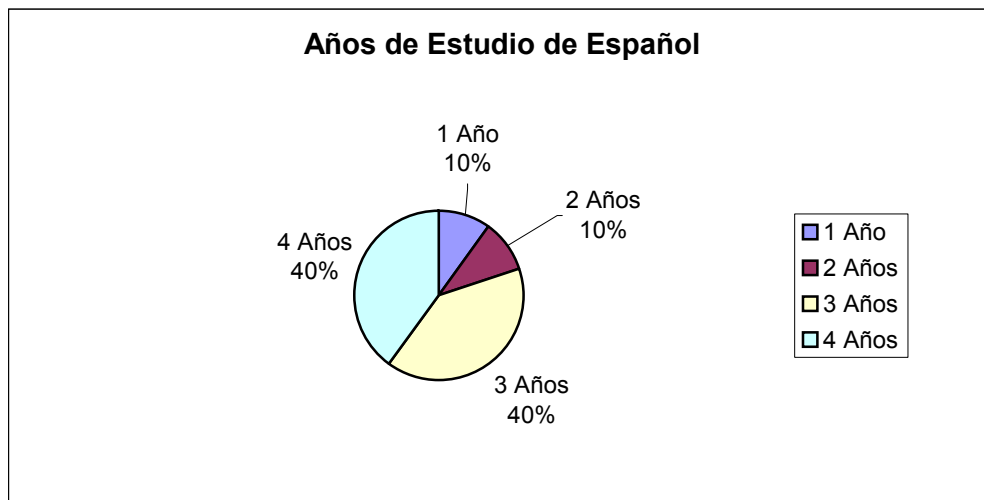


Gráfico 97. Edad.

Que de una escala de dieciocho a veintiséis años, el porcentaje mayor lo registran los alumnos de veinte años con un total del treinta por ciento, mientras que diecinueve y veintidos años conforman el veinte por ciento. Veintiuno, veinticuatro y veintiséis años ocupan un diez por ciento, frente al cero por ciento en cuanto a edades como dieciocho, veintitrés y veinticinco años.

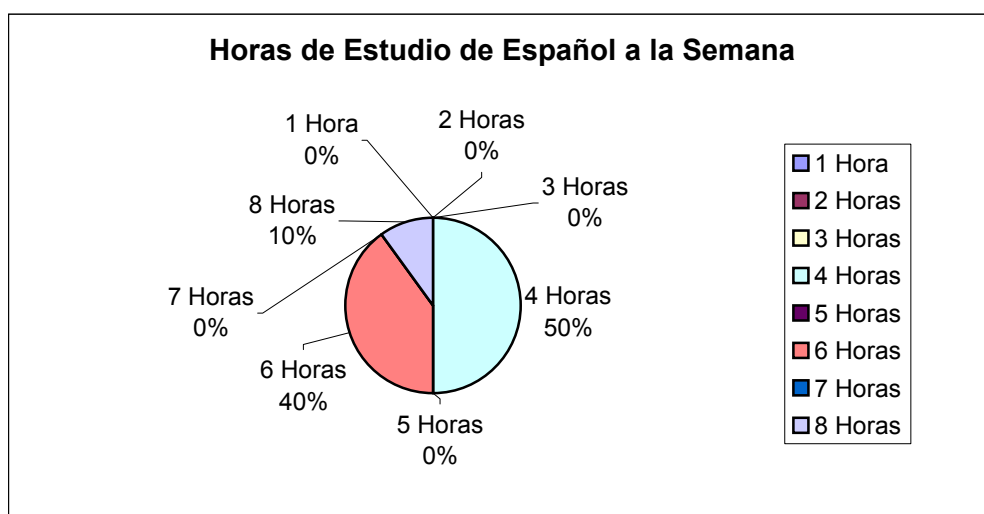
- Referente a los años de estudio en total que dedicaron la L2, es decir, al español, observamos que:



*Gráfico 98. Años de Estudio de Español.*

Teniendo en cuenta que se trata de un nivel superior el tiempo dedicado debe ser mayor que en los niveles anteriores, elemental e intermedio, por tanto observamos que el cuarenta por ciento dedicó cuatro años, al igual que otro cuarenta por ciento que empleó tres años. Solo un diez por ciento estudió durante dos años y otro diez por ciento dedicó un año.

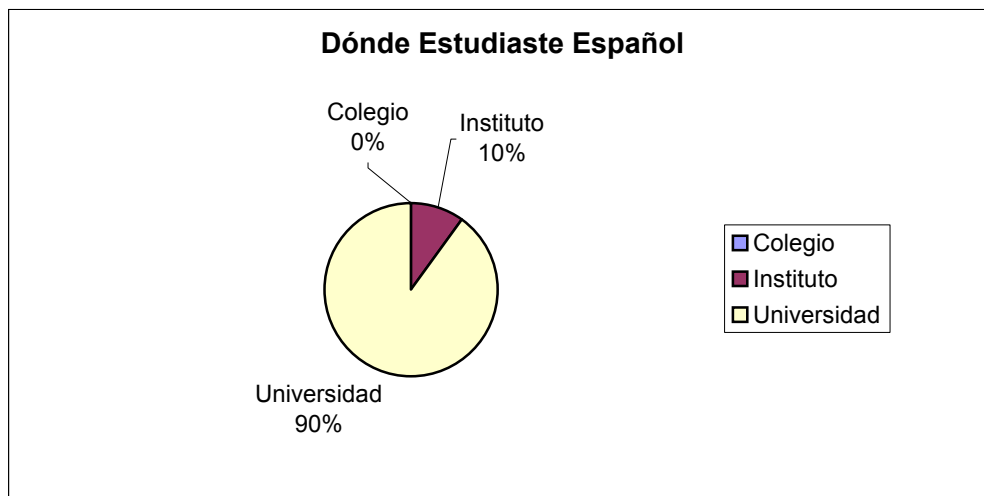
- En cuanto a las horas de estudio, vemos:



*Gráfico 99. Horas de Estudio de Español a la Semana.*

Que un cincuenta por ciento empleó cuatro horas por semana al estudio del español. Continúa un cuarenta por ciento con seis horas y solamente un diez por ciento que estudió ocho horas por semana. Respecto al resto de las horas no se registra ningún porcentaje.

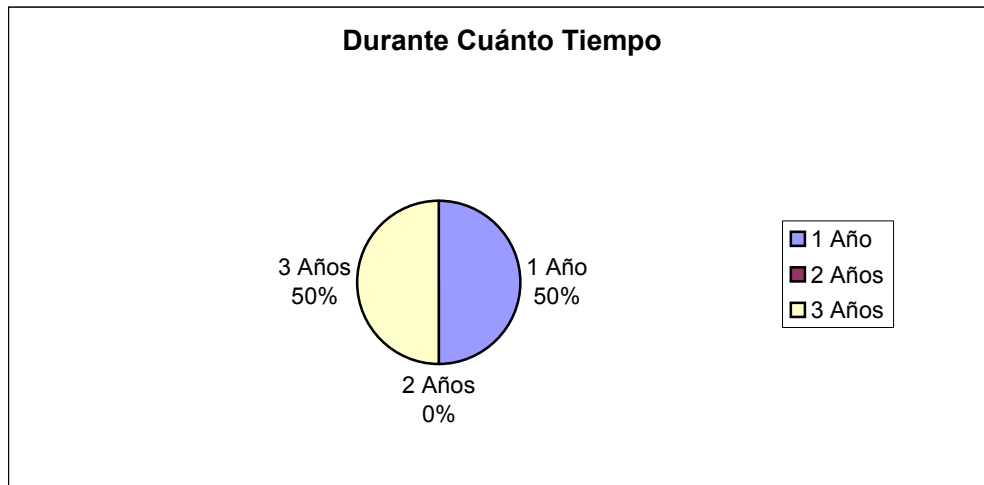
- Sobre la Institución donde estudiaron español, observamos que:



*Gráfico 100. Dónde Estudiaste Español.*

Casi todos los informantes estudiaron en la Universidad con un noventa por ciento, frente a un diez por ciento que tuvo instrucción formal de la lengua meta en el Instituto. Ninguno de ellos estudió en el Colegio.

- En cuanto al tiempo que emplearon en estas instituciones, encontramos que:



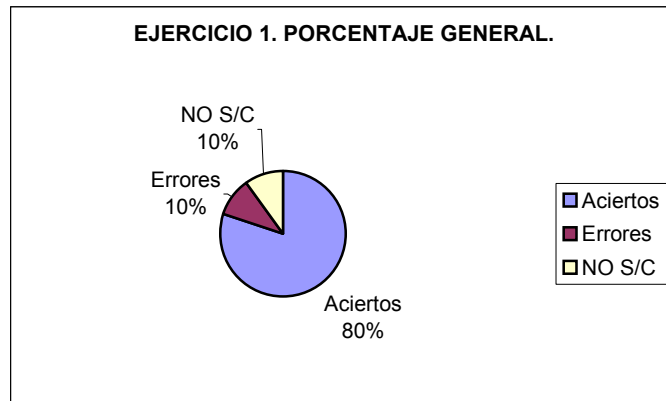
*Gráfico 101. Durante Cuánto Tiempo.*

Como podemos observar en el gráfico, el cincuenta por ciento estudió durante tres años, al igual que el cincuenta por ciento restante que solo dedicó un año. De todos los informantes, no se registran datos sobre dos años de estudio.

#### 4.1.3.2. Análisis de Errores e Interlengua.

##### 4.1.3.2.1. Gráficos Generales.

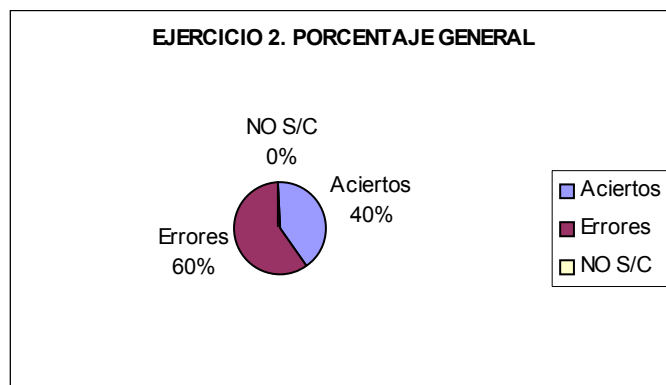
El primer ejercicio se compone de diez enunciados pero con un total de diecisiete cuestiones o preposiciones.



*Gráfico 102. Ejercicio 1. Porcentaje General.*

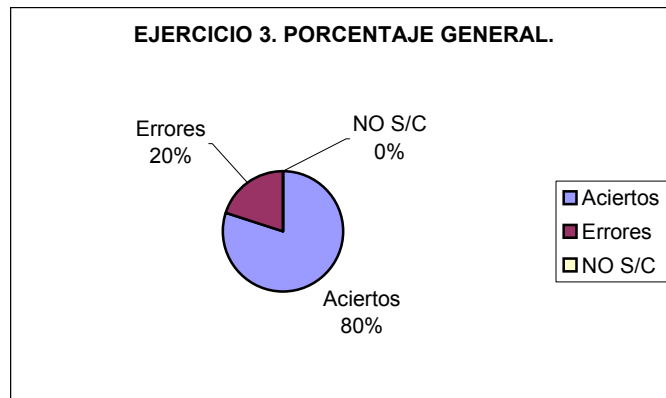
Se llegó a contabilizar un ochenta por ciento de aciertos frente a un diez por ciento de errores. No obstante, también se registra un diez por ciento que no respondió. Así, el balance general de este primer ejercicio resulta positivo teniendo en cuenta el número de cuestiones y el nivel de la lengua meta.

Sin embargo, en el segundo ejercicio, el de traducción, el porcentaje de aciertos cae considerablemente hasta un cuarenta por ciento, frente al sesenta por ciento de errores, donde como veremos en los gráficos individuales, en la mayoría de los casos se produce una traducción literal de la lengua materna (portugués) a la lengua meta (español).



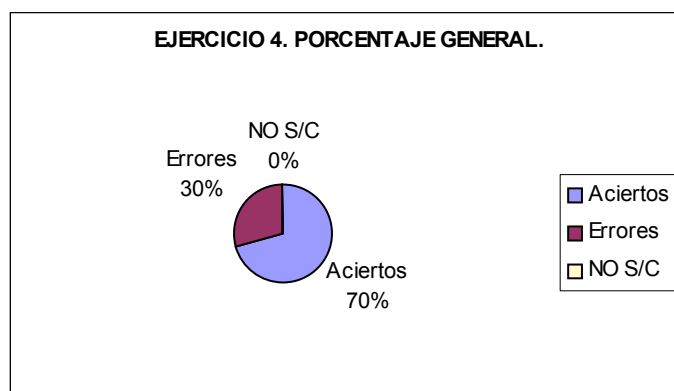
*Gráfico 103. Ejercicio 2. Porcentaje General.*

Con respecto al ejercicio tercero, el resultado de aciertos es significativo con el ochenta por ciento, frente al veinte por ciento de errores.



*Gráfico 104. Ejercicio 3. Porcentaje General.*

El cuarto y último ejercicio es aquel que se corresponde con la composición semi-dirigida. A pesar de las estrategias de comunicación de los estudiantes, todos ellos usaron los verbos que se ofrecían en la lista. Se obtuvo como resultado de aciertos un setenta por ciento, mientras que el treinta por ciento en total cometió errores con aquellos verbos que rigen o no preposición.



*Gráfico 105. Ejercicio 4. Porcentaje General.*

#### 4.1.3.2.2. Gráficos individuales.

► Ejercicio 1: este primer ejercicio recoge no solo un léxico adaptado al nivel que analizaremos, sino que también pone en práctica expresiones fijas en español. En total son diecisiete cuestiones y los resultados fueron los siguientes.

- Cuestión 1:

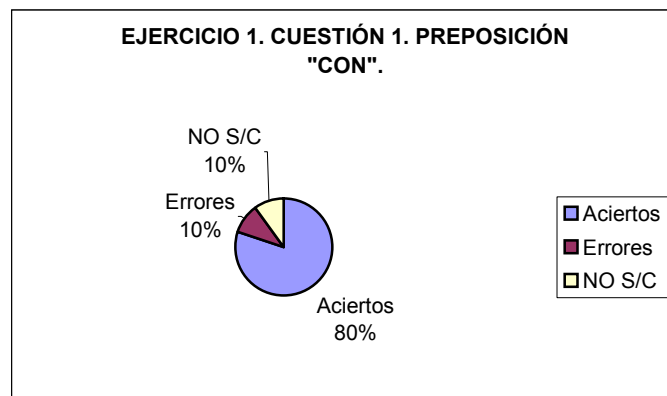


Gráfico 106. Ejercicio 1. Cuestión 1. Preposición "CON".

En la primera cuestión observamos que el ochenta por ciento usó correctamente la preposición "con", y solo el diez por ciento empleó la preposición "a". Este dato se registra de forma aislada, ya que tanto en la L1 como en la L2, la preposición que introduce un CCM es "con". No obstante, observemos que un diez por ciento desconocía la respuesta.

- Cuestión 2:

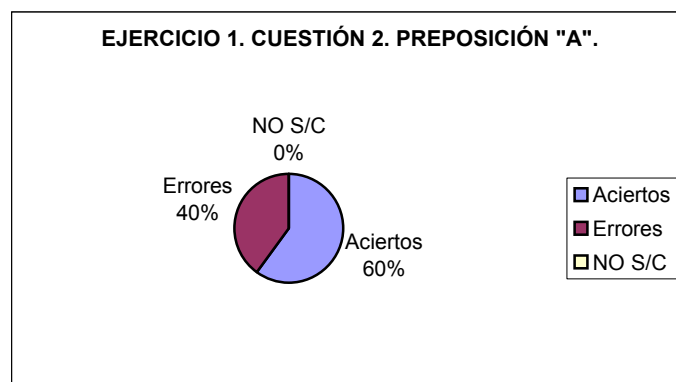
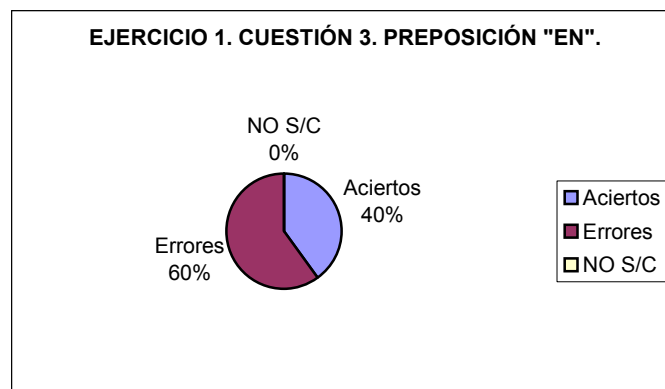


Gráfico 107. Ejercicio 1. Cuestión 2. Preposición "A".



En este caso estamos ante un sesenta por ciento de aciertos en oposición al cuarenta por ciento de errores. La estructura ‘ir a pie’ ya aparecía desde niveles básicos, sin embargo es significativo como los alumnos continúan cometiendo errores utilizando la preposición “de”. Lo llamativo del resultado es que en la lengua materna de los estudiantes la preposición es la misma que en la lengua meta, es decir, “a”. Por tanto, inferimos que se trata de una desconocimiento propio de la estructura con dicha preposición o tal vez la causa sea la inseguridad por parte del alumno, y como resultado se produce una formación errónea de la estructura. Solamente se registra un caso donde el informante cree que no es necesaria la preposición<sup>189</sup>.

- Cuestión 3:

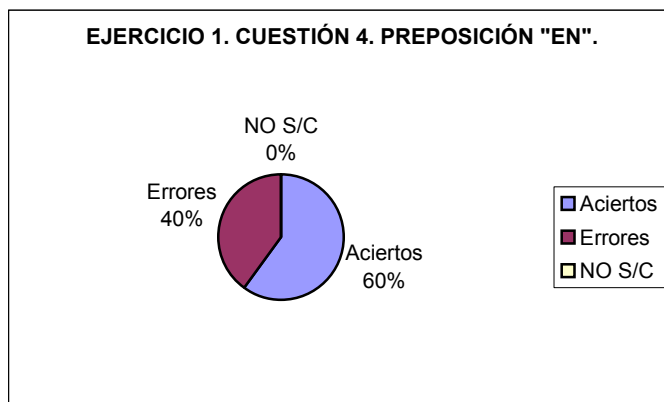


*Gráfico 108. Ejercicio 1. Cuestión 3. Preposición “EN”.*

Al igual que en el caso anterior, la estructura se repite como en los niveles anteriores y sin embargo encontramos que un sesenta por ciento continua cometiendo el mismo error, el uso de la preposición “de” en lugar de “en” para indicar un medio de transporte. Considerando el nivel que estamos analizando, este error, aun en el proceso de interlengua, es una fosilización, es decir, es un rasgo lingüístico que se ha estabilizado en los informantes.

<sup>189</sup> Véase anexo, alumno 4, nivel superior.

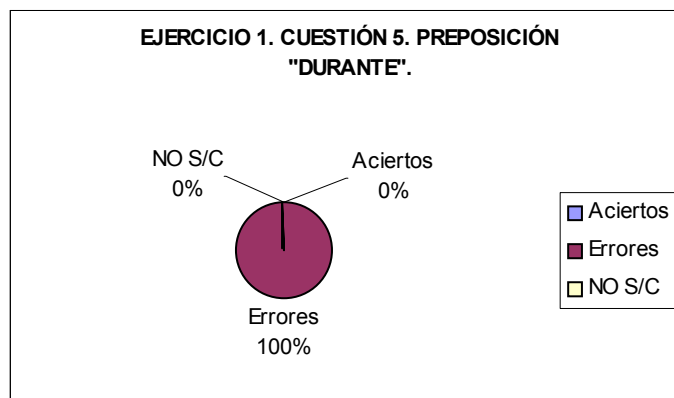
- Cuestión 4:



*Gráfico 109. Ejercicio 1. Cuestión 4. Preposición "EN".*

No obstante, aun tratándose de la misma estructura, el porcentaje de aciertos ha aumentado en un veinte por ciento. Sin embargo, el cuarenta por ciento continua usando la preposición “de” en lugar de “en”. Así, inferimos que esta repetición permanente del mismo error se debe a una fosilización en la interlengua.

- Cuestión 5:

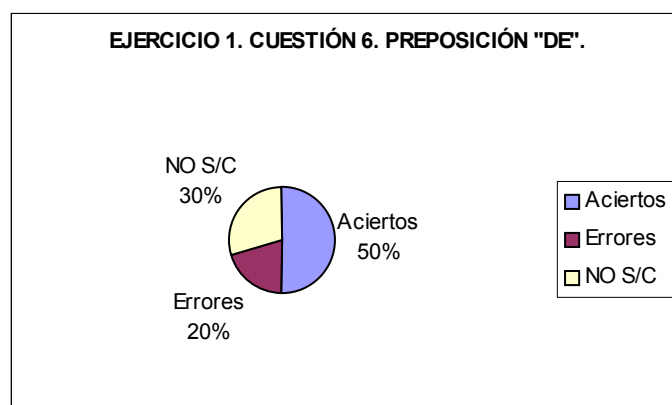


*Gráfico 110. Ejercicio 1. Cuestión 5. Preposición "DURANTE".*

A pesar de existir en la L1 del estudiante la preposición “durante”, no se registra ningún acierto. De ese cien por cien de errores, el ochenta por ciento usó la preposición “en” y solo un veinte por ciento pensó que no era necesaria ninguna preposición. La gramática, tanto del español como del portugués, marca

el uso de la preposición “durante” para indicar un periodo de tiempo determinado, sin embargo, en la lengua hablada tiende a sustituirse “durante” por la preposición “en”. Por tanto, estamos ante una muestra de falta de conocimiento de las reglas gramaticales.

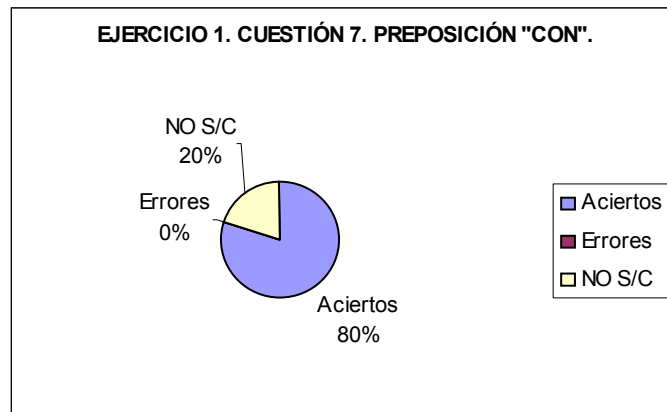
- Cuestión 6:



*Gráfico 111. Ejercicio 1. Cuestión 6. Preposición “DE”.*

En la expresión ‘estar de broma’ el verbo ‘estar’ rige la preposición “de” en español, mientras que en portugués lo hace con la preposición “en”. No obstante, podemos observar en el gráfico que el cincuenta por ciento presenta el uso correcto de la preposición y solo un veinte por ciento que colocó la preposición “en”. Además, encontramos que otro veinte por ciento no supo la respuesta. Sobre el uso de la preposición “en”, en lugar de “de”, inferimos que se trate de un error como consecuencia de una interferencia lingüística en el proceso de interlengua y no de una fosilización, ya que el este tipo de expresión pertenece a un nivel avanzado y el alumno aun no está habituado con estos enunciados.

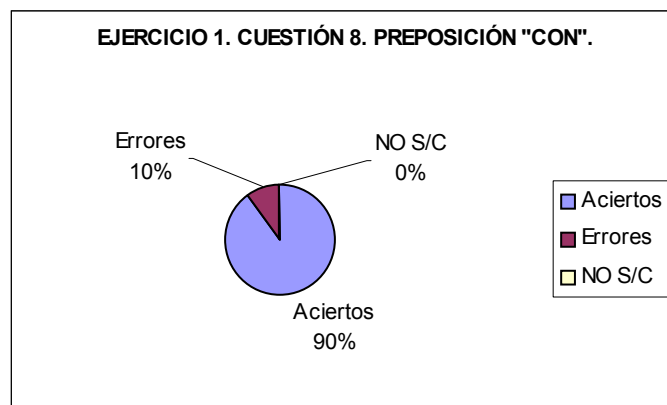
- Cuestión 7:



*Gráfico 112. Ejercicio 1. Cuestión 7. Preposición "CON".*

Como apreciamos en el gráfico, encontramos que el ochenta por ciento respondió correctamente frente a un veinte por ciento que desconocía el tipo de preposición que corresponde.

- Cuestión 8:



*Gráfico 113. Ejercicio 1. Cuestión 8. Preposición "CON".*

En este caso, la preposición que rige el verbo ‘andar’ + un complemento circunstancial de compañía<sup>190</sup>, rige la preposición “con”, tanto para la L1 como para la lengua meta de los informantes. Así, observamos que el noventa por ciento utilizó la preposición adecuada, mientras que sólo un diez por ciento omitió la preposición, es decir, es un error descriptivo donde presenta una omisión por la falta de la preposición.

- Cuestión 9:

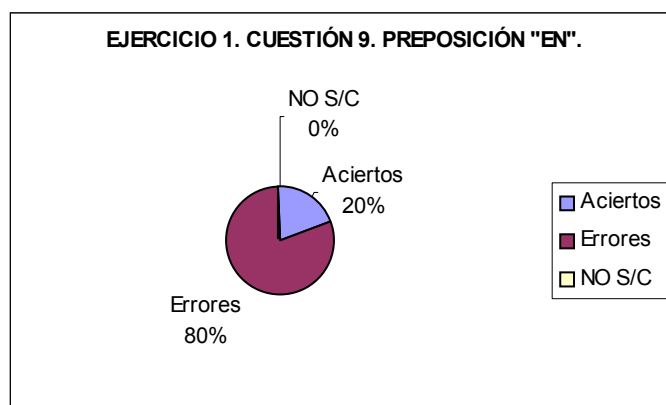
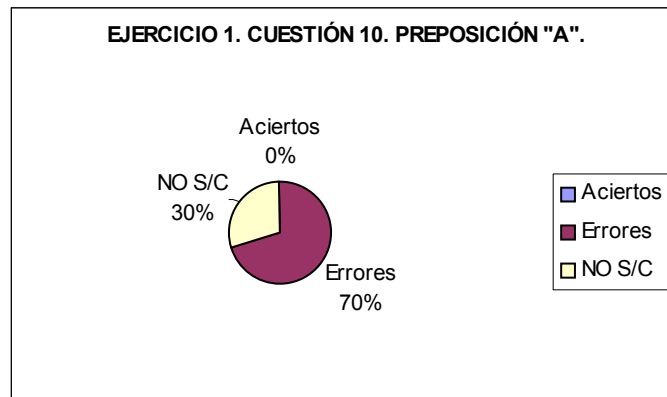


Gráfico 114. Ejercicio 1. Cuestión 9. Preposición “EN”.

En este caso, el porcentaje de errores aumenta considerablemente con un ochenta por ciento en relación a un veinte por ciento de aciertos. ‘Andar en ascuas’ es otra expresión fija en la lengua meta de los estudiantes, por ende pensamos que se trate por un lado de un desconocimiento de la estructura, a la vez que se refleja la transferencia de la L1 en la L2, ya que en la mayoría de los casos han utilizado la preposición “de” (*andar de ascuas\**). Solamente se registra un caso con la preposición “con” y otro con la preposición “sin”. En resumen, no podríamos denominar este error de fosilización, pero sí de interferencia lingüística donde el alumno ante el desconocimiento de una estructura, recurre a la lengua materna para comunicarse.

<sup>190</sup> En adelante, CCC.

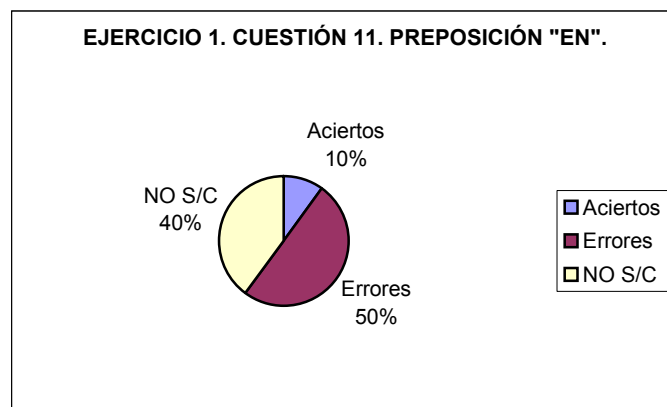
- Cuestión 10:



*Gráfico 115. Ejercicio 1. Cuestión 10. Preposición "A".*

En este ejemplo no se registra ningún acierto, tan solo un setenta por ciento de errores, entre los cuales la mayor parte de ellos en lugar de utilizar una preposición escribieron el artículo determinado masculino singular “el”. Solo se conoce un caso donde el informante creyó que no era necesaria la preposición y otro donde colocó la partícula “y”. Salvo estos dos últimos casos, aquellos que usaron el artículo “el” presentan la falta de comprensión del enunciado, puesto que “el” no es una preposición, podría tratarse de una falta de concentración o de otros factores como el nivel de ansiedad.

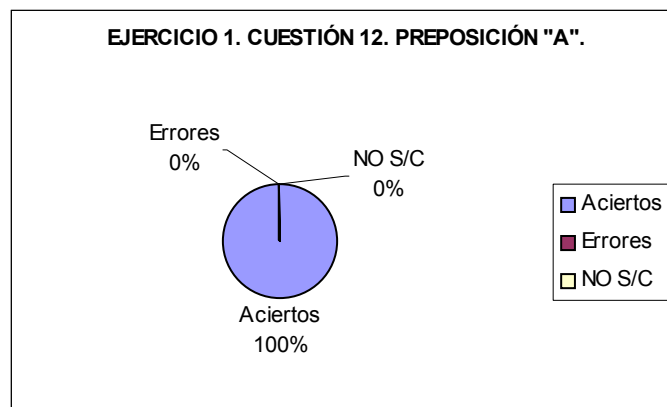
- Cuestión 11:



*Gráfico 116. Ejercicio 1. Cuestión 11. Preposición "EN".*

El verbo ‘acceder’ en español puede regir mas de una preposición como hemos observado anteriormente con la preposición”a” y en este caso con la preposición “en”. Como vemos en el gráfico, el porcentaje de errores ha disminuido, con respecto al anterior, pero ha aumentado el número de casos que no saben la respuesta. Aquel cincuenta por ciento de errores optó por escribir la preposición “por”, “con” o simplemente pensaron que no regía ninguna preposición. En ese último ejemplo, posiblemente se trate de un error cometido por la influencia de la L1, puesto que en estos determinados casos la lengua materna no rige preposición.

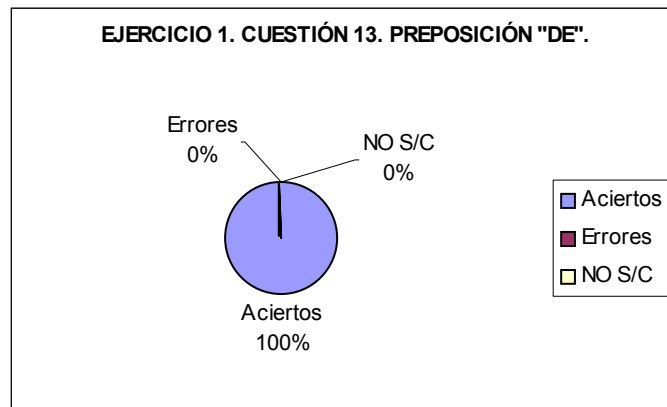
- Cuestión 12:



*Gráfico 117. Ejercicio 1. Cuestión 12. Preposición “A”.*

No se cometió ningún error, por tanto obtenemos un cien por cien de aciertos. Quizá, cabe mencionar que aunque todos usaron la preposición “a”, salvo en dos casos que añadieron a la preposición el artículo formando así “al”. Esta forma también es correcta, ya que el nombre del país al que nos referimos en el ejemplo, puede o no puede llevar artículo según marca la gramática.

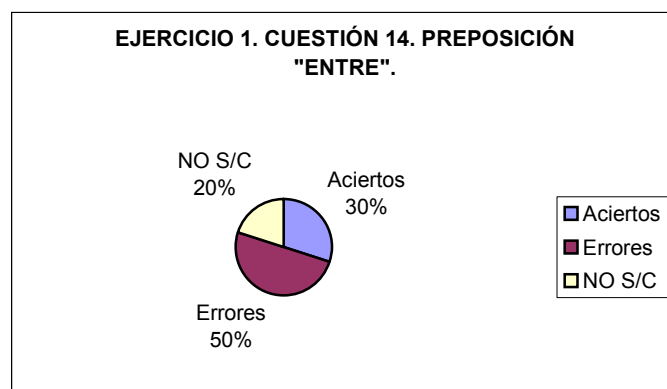
- Cuestión 13:



*Gráfico 118. Ejercicio 1. Cuestión 13. Preposición "DE".*

Al igual que en el gráfico anterior, el porcentaje de aciertos es de un cien por cien, es decir, no se registra ningún error. En todos los cuestionarios se usó correctamente la preposición “de”.

- Cuestión 14:



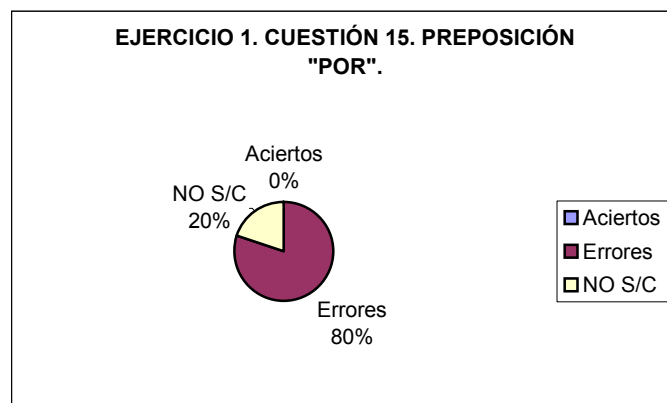
*Gráfico 119. Ejercicio 1. Cuestión 14. Preposición "ENTRE".*

Sin embargo, este gráfico presenta más variación de resultados. Un cincuenta por ciento erró, mientras que solo un treinta por ciento escribió la preposición “entre”. Además, un veinte por ciento no supo la respuesta. En



cuanto a los errores, observamos que usaron preposiciones como “por”, “con” y “en”. Por esto inferimos, en los casos donde aparece la preposición “con”, que se trata de una interferencia lingüística a lo largo del proceso de interlengua puesto que la L1 rige la preposición “con”. En los casos de “por” y “en”, concluimos que se deba a errores producidos por la falta de conocimiento de las reglas gramaticales.

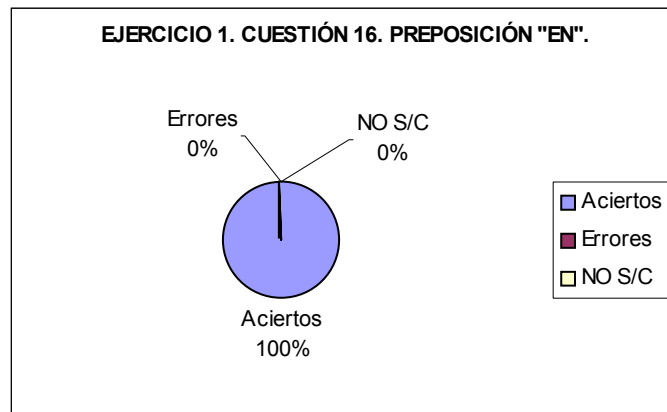
- Cuestión 15:



*Gráfico 120. Ejercicio 1. Cuestión 15. Preposición “POR”.*

En este sentido, no se produce ningún acierto. Obtenemos así un total del ochenta por ciento de errores y un veinte por ciento que no contestaron. Sobre los errores encontramos que el setenta por ciento optaron por escribir la preposición “de” y solo en un diez por ciento usó la preposición “con”. En cuanto a ese setenta por ciento, inferimos que como en la L1 la preposición que rige el verbo ‘reclamar’ es “de” y no “por”, como es el caso del enunciado, se trata de una interferencia lingüística que posiblemente está en proceso de fosilización teniendo en cuenta el nivel.

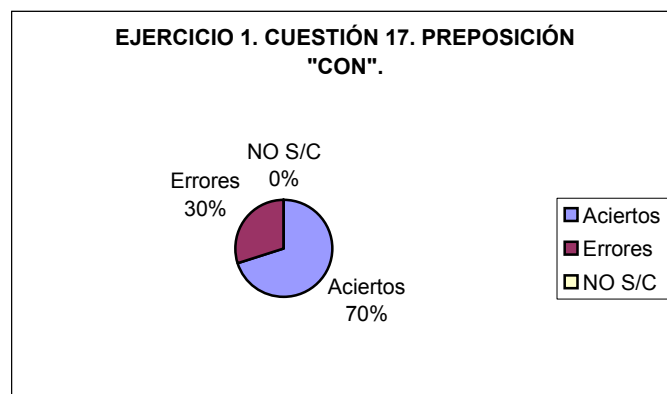
- Cuestión 16:



*Gráfico 121. Ejercicio 1. Cuestión 16. Preposición "EN".*

Al igual que en la L1, en la L2 la estructura es la misma y el uso de la preposición es “en” en ambas lenguas. Esto no significa que todos los informantes conozcan la regla gramatical de la lengua meta, sin embargo el cien por cien hizo un uso correcto de la preposición.

- Cuestión 17:



*Gráfico 122. Ejercicio 1. Cuestión 17. Preposición "CON".*

‘Morir con las botas puestas’ es una expresión fija en español. No obstante el índice de aciertos es elevado con un setenta por ciento, frente a un

treinta por ciento de errores, de los que encontramos el uso de la preposición “en”<sup>191</sup>, y “a”<sup>192</sup> y por último, un caso donde el informante cree en la omisión de la preposición. El verbo ‘morir’ en esta estructura rige la preposición “con” que introduce un CCM, por lo que concluimos que el uso aislado de “en” y de “a” responde a la falta de conocimiento del enunciado.

► Ejercicio 2: corresponde a la realización de una traducción de la L1 a la L2. A lo largo del ejercicio encontramos verbos como ‘ir’ o ‘esperar’ que ya aparecían en otros niveles inferiores. El objetivo es ver si se siguen cometiendo errores a lo largo del proceso de interlengua de los estudiantes y si estos errores han desembocado en la fosilización.

- Cuestión 1:

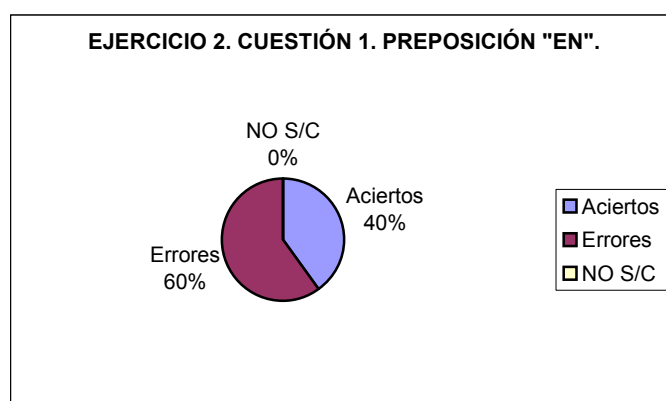


Gráfico 123. Ejercicio 2. Cuestión 1. Preposición “EN”.

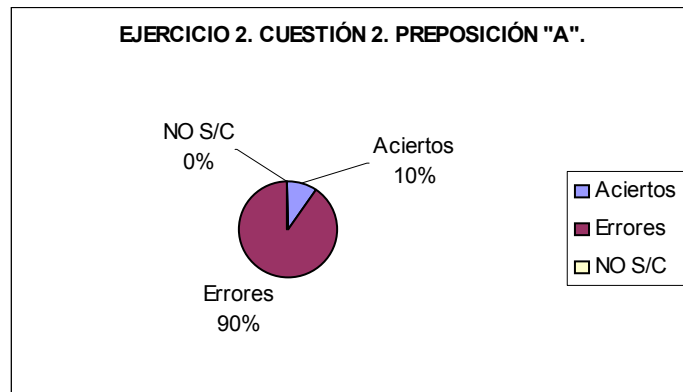
El verbo ‘intervenir’ en portugués rige obligatoriamente la preposición “a”, sin embargo en español se construye con “en” (*intervenir en alguna cosa*). Como observamos en el gráfico, un cuarenta por ciento realizó una traducción adecuada frente a un sesenta por ciento que cometió el mismo error, transfirió la

<sup>191</sup> Véase anexo, alumno 6, nivel superior.

<sup>192</sup> Véase anexo, alumno 9, nivel superior.

preposición “a” en dicha traducción. Estamos pues, ante un caso de transferencia de la L1 a la lengua meta en la interlengua del estudiante.

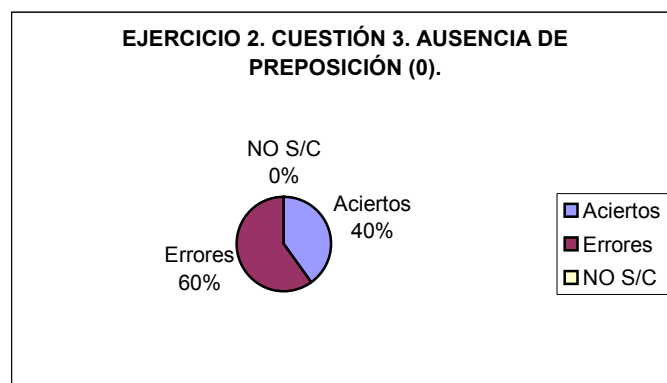
- Cuestión 2:



*Gráfico 124. Ejercicio 2. Cuestión 2. Preposición "A".*

En este caso, el porcentaje de errores aumenta mientras que solo un diez por ciento tradujo bien el enunciado. De este noventa por ciento de errores, observamos que todos ellos omitieron la preposición “a” en la estructura ‘ir + a + CCL’. Por tanto, este tipo de error, teniendo en cuenta que esta estructura se estudia desde niveles muy básicos, se trata de una fosilización puesto que se trata de la repetición permanente de un error y afecta solamente a algunos casos de la interlengua.

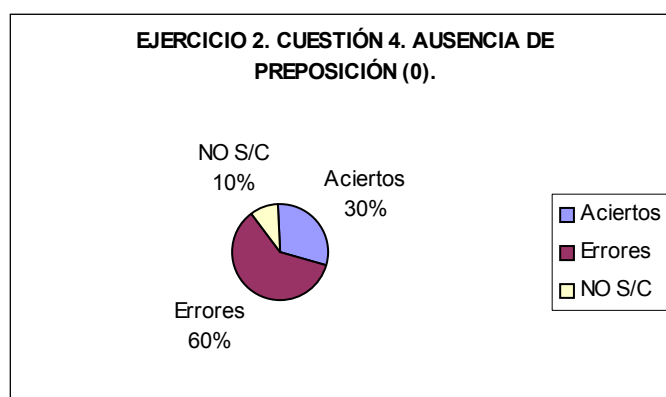
- Cuestión 3:



*Gráfico 125. Ejercicio 2. Cuestión 3.  
Ausencia de preposición (Ø).*

El verbo ‘esperar’ en este enunciado no rige ninguna preposición, sin embargo encontramos que el sesenta por ciento usó la preposición “por”, preposición que marca la gramática de la L1 de los informantes. En total es algo más de la mitad del porcentaje global el que comete este error. Al igual que en el caso anterior, éste es un verbo que aparece en otros niveles inferiores, por tanto lo que comienza siendo una transferencia de la L1 a la lengua meta, en este nivel se podría considerar un error convertido en fosilización en el estudiante. No obstante, debemos considerar que un cuarenta por ciento omitió la preposición y por tanto realizó adecuadamente la traducción.

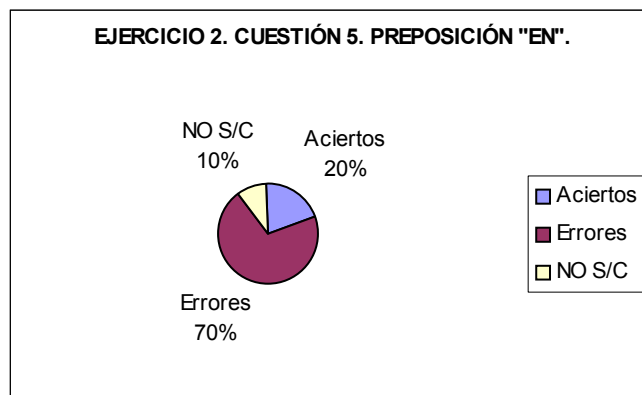
- Cuestión 4:



*Gráfico 126. Ejercicio 2. Cuestión 4.  
Ausencia de preposición (Ø).*

Como observamos en el gráfico, el treinta por ciento desarrolló bien la traducción, mientras que el sesenta por ciento cometió el mismo error, escribió la preposición “de”, preposición que rige en la lengua materna, es decir, en el portugués. Así, observando grado de complejidad del enunciado, sería prematuro considerar este error como una fosilización, no obstante, creemos conveniente apuntar hacia una transferencia de la L1 a la L2, donde el alumno traduce literalmente de su primera lengua a la lengua meta.

- Cuestión 5:

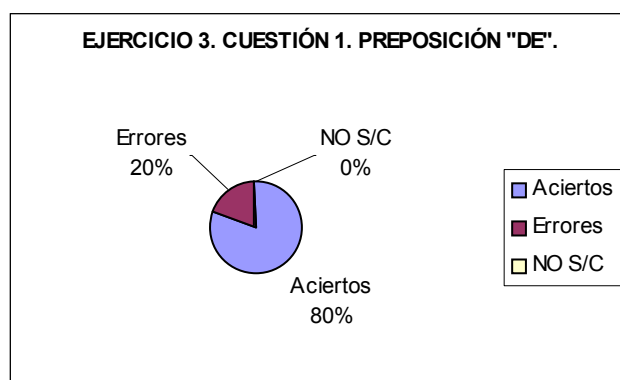


*Gráfico 127. Ejercicio 2. Cuestión 5. Preposición "EN".*

Encontramos que solo el veinte por ciento desarrolló bien el enunciado frente al setenta por ciento que continuó con el mismo error, usó la preposición “de” en lugar de “en” para indicar un medio de transporte con el verbo ‘ir’. Esta estructura corresponde a un nivel básico de la lengua, por lo que inferimos que este tipo de error trata claramente de un fosilización, es decir, un error que a pesar del avance de la lengua meta en el proceso de interlengua, se sigue registrando como error.

► Ejercicio 3: compuesto por diez cuestiones donde cada cuestión cuenta con dos posibilidades. Los resultados que obtuvimos fueron los siguientes.

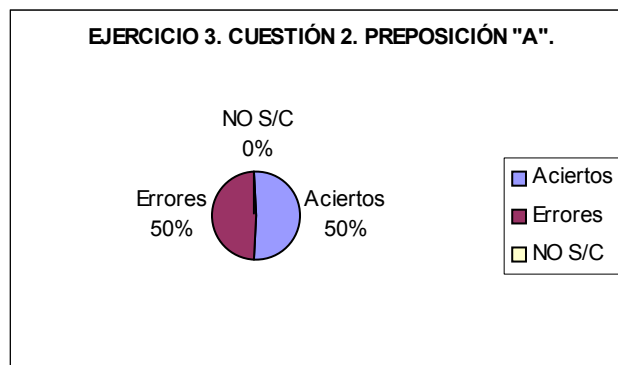
- Cuestión 1:



*Gráfico 128. Ejercicio 3. Cuestión 1. Preposición "DE".*

Se produjo un ochenta por ciento de aciertos, mientras que el veinte por ciento eligió la opción incorrecta, es decir, con la preposición “con” en lugar de “de”. La causa principal de este error se debe a la falta de conocimiento de la expresión ‘poner de patitas en la calle’, puesto que en la lengua materna de los informante no existe tal estructura.

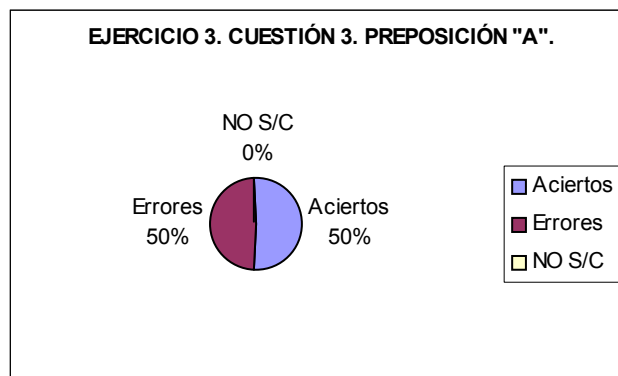
- Cuestión 2:



*Gráfico 129. Ejercicio 3. Cuestión 2. Preposición “A”.*

La mitad de los encuestados cometieron errores frente a la otra mitad, cincuenta por ciento, que escogieron la opción correcta como observamos en el gráfico. Se trata de una expresión fija tanto en la L1 como en la L2, lo único que diferencia a ambas estructuras es el uso de la preposición (en español “a” y en portugués “para”). Por ende, llegamos a la conclusión de que se trata de un error interlingüístico cuyo origen es la interferencia lingüística.

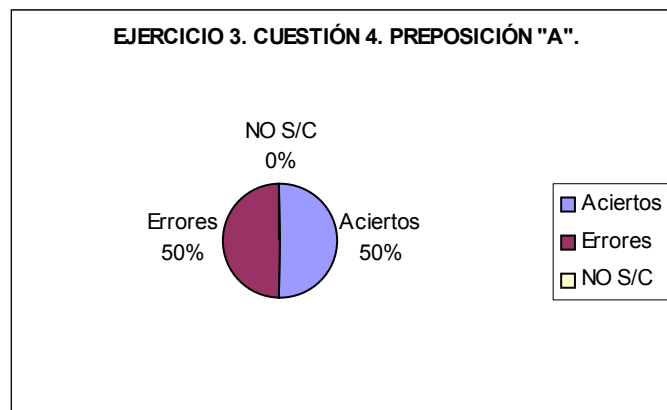
- Cuestión 3:



*Gráfico 130. Ejercicio 3. Cuestión 3. Preposición “A”.*

Como en los ejercicios anteriores de este y otros niveles, esta estructura formada por la perífrasis verbal ‘ir + a + infinitivo’, se vuelve a repetir. No obstante, encontramos que aún el cincuenta por ciento de los informantes continúan cometiendo el mismo error. Se trata, así, de un error que se repite permanentemente y que muestra que este rasgo lingüístico se ha estabilizado dentro del proceso de interlengua de los alumnos, por tanto estamos ante una fosilización.

- Cuestión 4:



*Gráfico 131. Ejercicio 3. Cuestión 4. Preposición “A”.*

Al igual que en el gráfico anterior, en este el porcentaje es el mismo, cincuenta por ciento de errores frente al cincuenta por ciento de aciertos. La diferencia es el verbo y la preposición que rige. Como ya analizamos en el nivel anterior<sup>193</sup> el verbo “aproximarse” rige una preposición en la L1 del estudiante diferente a la preposición de la L2. Como consecuencia, inferimos que se trata de un error que tiende a fosilizarse como consecuencia de la interferencia lingüística de la L1 en el proceso de interlengua.

<sup>193</sup> Véase Anexo I, nivel intermedio, ejercicio 1, cuestión 1, verbo “aproximarse”.



- Cuestión 5:

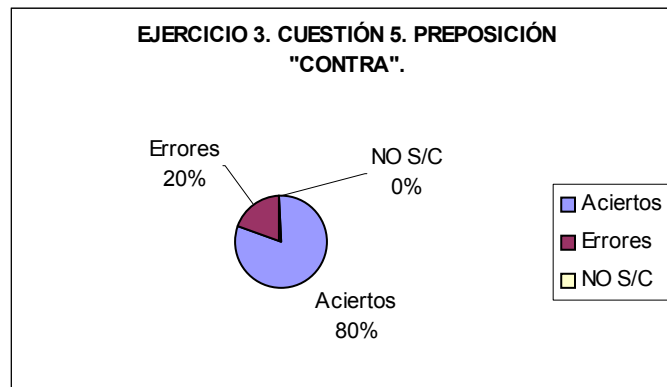


Gráfico 132. Ejercicio 3. Cuestión 5. Preposición "CONTRA".

En este caso, las estructuras de la L1 y de la L2 son idénticas e incluso en el uso de la preposición. Por esto, encontramos un porcentaje elevado de aciertos, con un total del ochenta por ciento, y tan solo un veinte por ciento de errores que posiblemente se deben a factores como la falta de concentración o el cansancio mental de los informantes.

- Cuestión 6:

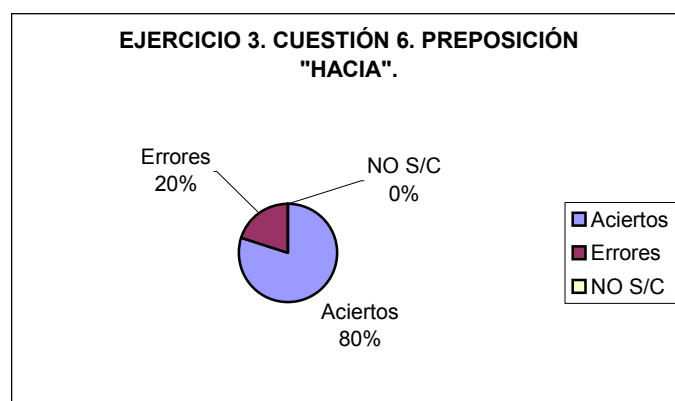
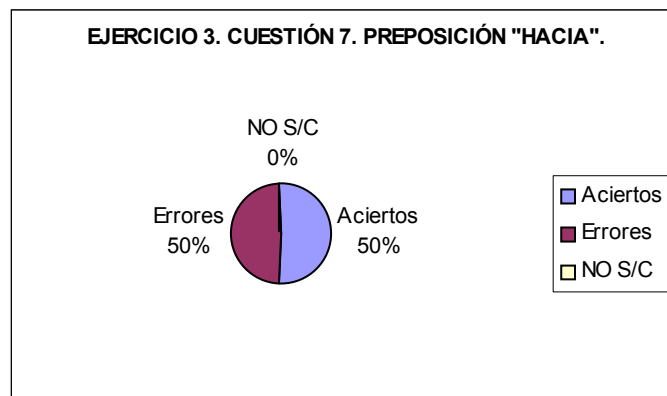


Gráfico 133. Ejercicio 3. Cuestión 6. Preposición "HACIA".

A pesar de ser una preposición que no existe en la lengua portuguesa y que se traduce por “para”, obtuvimos un porcentaje de aciertos ventajoso en comparación con el veinte por ciento de errores, que optaron por el enunciado con la preposición “por”, entendiendo ‘la eternidad’ la causa y no la meta de la acción del verbo ‘viajar’. Por tanto, consideramos que se debe a un error sistemático que muestra la falta de conocimiento de las reglas gramaticales del español.

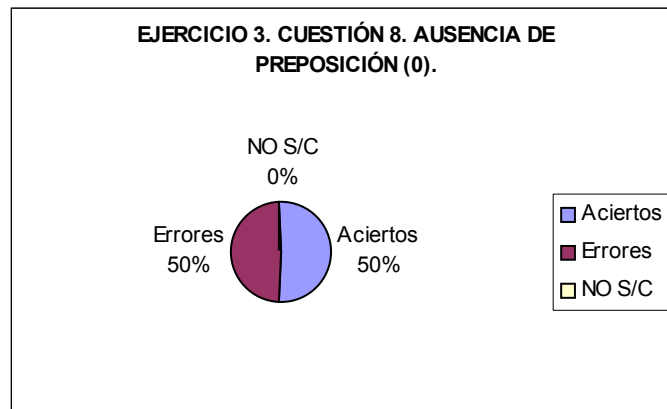
- Cuestión 7:



*Gráfico 134. Ejercicio 3. Cuestión 7. Preposición “HACIA”.*

En este ejemplo el verbo ‘empujar’ rige la preposición “hacia” en español, mientras que en portugués la gramática marca el uso de la preposición “para”. En este sentido, como indicábamos en el gráfico anterior, “hacia” se traduce en portugués por “para”, por ende podremos observar que el cincuenta por ciento optó por la preposición correcta, mientras que el otro cincuenta por ciento escogió la preposición “para” al igual que en la lengua materna. Con esto deducimos que se trata de una obvia influencia de la L1 en la L2 y como consecuencia conduce al error, es así, un error interlingüístico, es decir, la lengua meta se ve condicionada por la lengua materna.

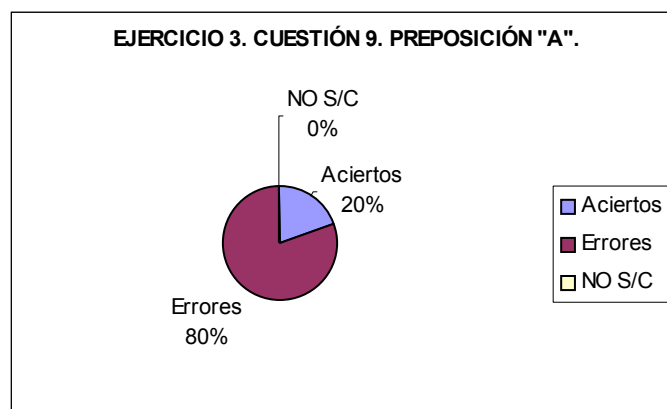
- Cuestión 8:



*Gráfico 135. Ejercicio 3. Cuestión 8.  
Ausencia de preposición (Ø).*

El verbo ‘resurgir’ en este enunciado y en la lengua meta de los informantes, no rige ninguna preposición, mientras que en portugués es obligatorio el uso de la preposición “a”. No obstante, encontramos un cincuenta por ciento que optó por la opción correcta, frente al otro cincuenta por ciento que se vio influenciado por la lengua materna y como consecuencia cometió errores.

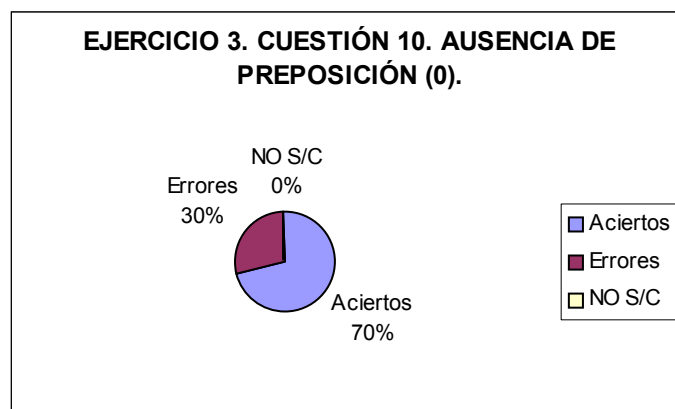
- Cuestión 9:



*Gráfico 136. Ejercicio 3. Cuestión 9. Preposición “A”.*

Como podemos observar en el gráfico solo un veinte por ciento obtuvo una respuesta correcta, mientras que el ochenta por ciento escogió la opción incorrecta y por tanto, usó la preposición “de”. La gramática de los estudiantes indica la obligatoriedad de la preposición “de” en este tipo de estructura. Así concluimos que los errores se deben principalmente a una interferencia lingüística de la L1 en la L2 o a la falta de conocimiento de las reglas gramaticales, es decir, al uso de la preposición “a” en la lengua meta.

- Cuestión 10:



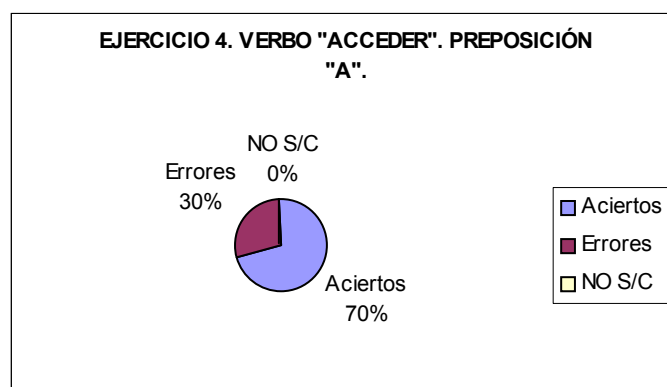
*Gráfico 137. Ejercicio 3. Cuestión 10.  
Ausencia de preposición (Ø).*

Este tipo de estructura ya aparece en niveles como el intermedio (*no tiene nada que ver, no tiene nada que esconder*, etc), sin embargo, aunque no es muy alto el porcentaje de errores, con un treinta por ciento, inferimos que se trata de un hábito lingüístico que tiende a fosilizarse en el proceso de interlengua de los alumnos como consecuencia de la influencia de la L1.

► Ejercicio 4: en este último ejercicio del nivel superior, ofrecimos una lista de verbos que rigen preposición o presentan ausencia de ella. Algunos de estos verbos pueden llevar una o varias preposiciones, no obstante, solo hemos

seleccionado algunas de ellas por ser las más representativas o las más usadas, es decir, hemos omitido algunas preposiciones porque de lo contrario se perdería la finalidad de este ejercicio. Según los gráficos, los porcentajes son los siguientes.

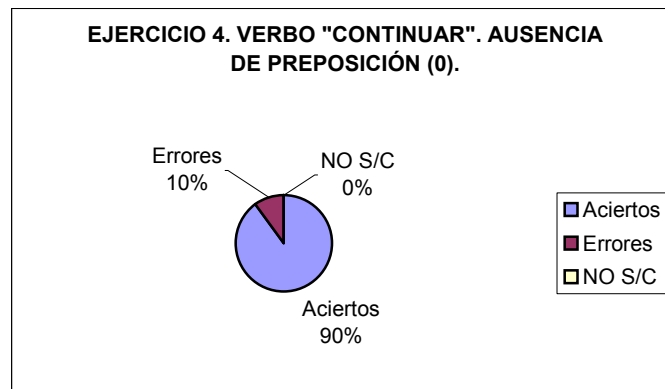
- Cuestión 1:



*Gráfico 138. Ejercicio 4. Verbo “Acceder”.  
Preposición “A”.*

La estructura ‘acceder a un lugar (CCL)’ rige la preposición “a” en español, mientras que en portugués requiere la preposición “en”. No obstante, como podemos observar en el gráfico solamente el treinta por ciento cometió errores, un porcentaje bajo en relación al setenta por ciento de aciertos. En lo referente al treinta por ciento de errores, encontramos el uso de la preposición “en” salvo en un caso que se omitió la preposición. En los ejemplos que los informantes escribieron la preposición “en”, deducimos que se trata de una transferencia de la lengua materna que desemboca en un error.

- Cuestión 2:

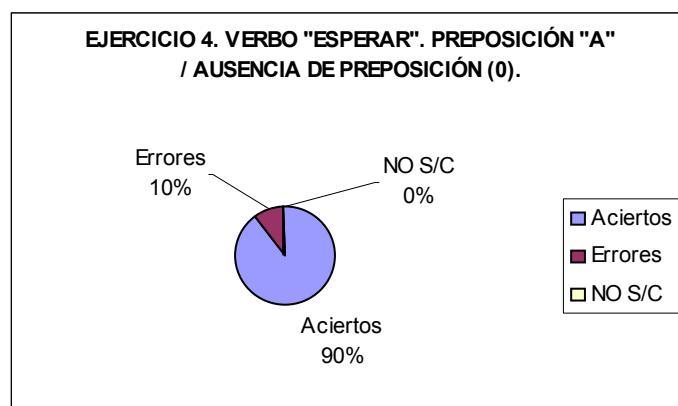


*Gráfico 139. Ejercicio 4. Verbo “Continuar”.  
Ausencia de preposición (Ø).*

El verbo ‘continuar’ en español al igual que en portugués excepto en algunos contados casos<sup>194</sup>, suele presentar ausencia de preposición, es decir, la estructura es casi idéntica. Prueba de ello es observar como el noventa por ciento de los informantes usaron correctamente este verbo. Solo hubo un diez por ciento que utilizó la preposición “a”<sup>195</sup> en una estructura donde el portugués marca la obligatoriedad de la preposición “a”, ‘continuar + a + infinitivo’. Por tanto, tratándose de un caso aislado no podríamos considerarlo una fosilización y concluimos que se debe a una transferencia de la L1 en el proceso de interlengua.

<sup>194</sup> Por ejemplo “continuar na mesma” (continuar igual), o aquellos casos que el verbo ‘continuar’ precede a un infinitivo “continuar a esperar”.

- Cuestión 3:

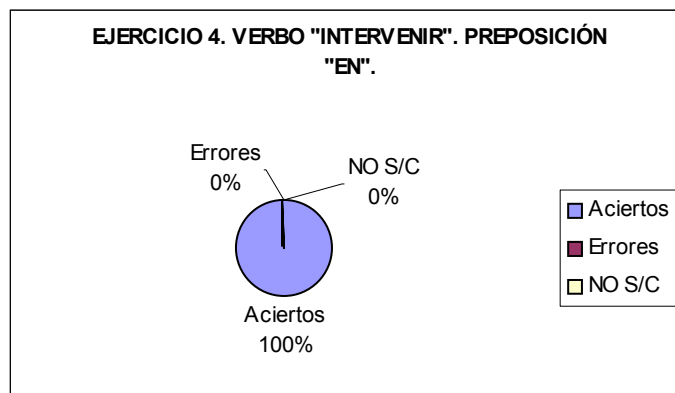


*Gráfico 140. Ejercicio 4. Verbo “Esperar”.  
Preposición “A” / Ausencia de preposición (Ø).*

En esta ocasión, el verbo ‘esperar’ marca dos argumentos y por tanto el uso de la preposición “a” para el CI (*a alguien*), y la falta de preposición en los casos de CD (*algo*). Como hemos indicado en otros niveles, este verbo en la lengua materna de los alumnos rige la preposición “en”, sin embargo, encontramos representado en el gráfico que el noventa por ciento de ellos utilizaron correctamente este verbo. No obstante, es conveniente recordar que al tratarse de un ejercicio semi-dirigido, en muchas ocasiones el alumno recurre a estrategias de comunicación evitando posibles estructuras donde sabe que puede cometer errores, un ejemplo de esto es el uso del verbo en infinitivo. En cuanto al diez por ciento de errores, se registra solo un caso que escribió la preposición “por”, error de transferencia lingüística de la L1 obviamente.

<sup>195</sup> Véase Anexo I, alumno 3, nivel superior.

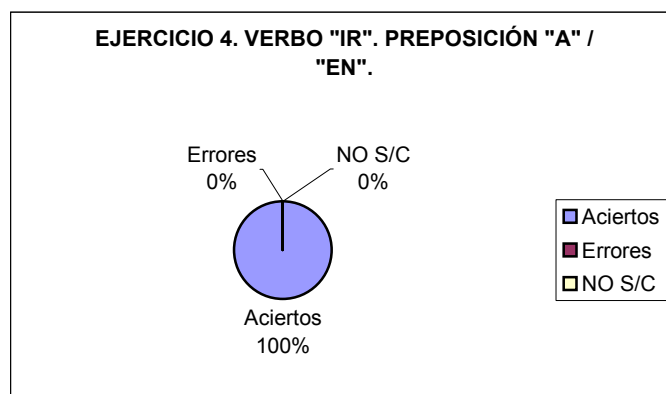
- Cuestión 4:



*Gráfico 141. Ejercicio 4. Verbo "Intervenir".  
Preposición "EN".*

Apuntando lo que comentábamos en el ejemplo anterior sobre las estrategias de comunicación de los estudiantes de español, observamos que este es un caso más. A pesar de tener un cien por cien de aciertos, muchos de ellos utilizaron estructuras con este verbo que no requerían la preposición “en”, por ejemplo ‘pido que intervengan por mí’ o ‘espero no tener que intervenir’. Por tanto, se trata de estrategias de comunicación con una reducción formal, ya que el alumno evita de manera consciente aquellas estructuras que no está suficientemente automatizadas y como resultado no cometerá errores.

- Cuestión 5:

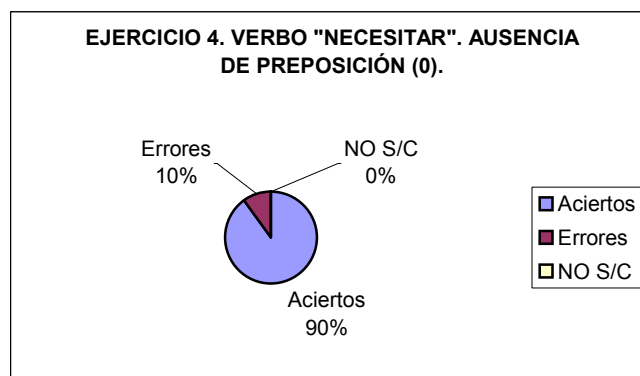


*Gráfico 142. Ejercicio 4. Verbo "Ir".  
Preposición "A" / "EN".*



Aunque hemos destacado solamente dos de las preposiciones que puede regir el verbo ‘ir’, encontramos que todos los informantes lo usaron correctamente. Así, encontramos ejemplos como ‘tengo que ir a otra reunión’, ‘tengo que ir a Canadá’, etc.

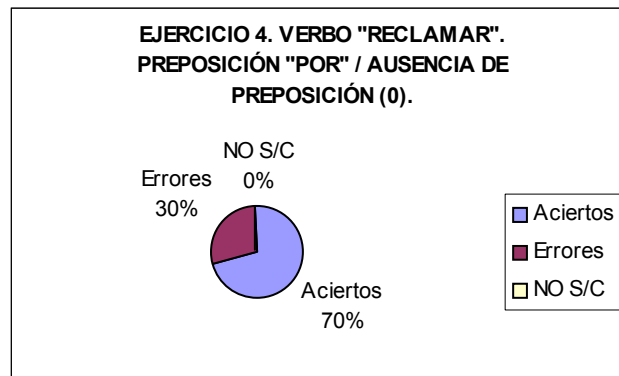
- Cuestión 6:



*Gráfico 143. Ejercicio 4. Verbo “Necesitar”.  
Ausencia de preposición (Ø).*

Como podemos observar en el gráfico, el porcentaje de aciertos es muy elevado en comparación con sólo el diez por ciento de errores. Referente a ese diez por ciento, encontramos un ejemplo donde el informante utilizó la preposición “de”. En portugués, el verbo ‘necesitar’ al igual que ‘precisar’ rigen la misma preposición “de”. Por tanto, estamos ante un caso de transferencia de la L1 a la L2.

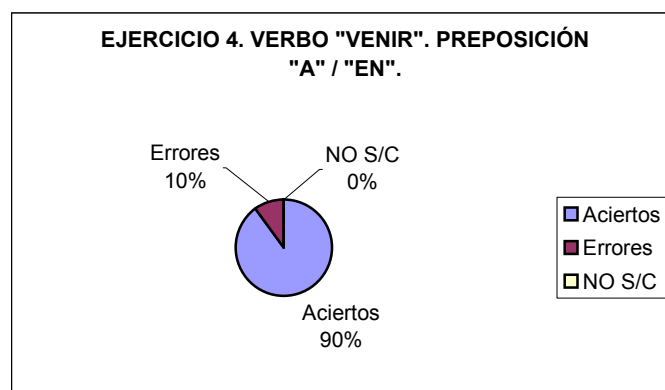
- Cuestión 7:



*Gráfico 144. Ejercicio 4. Verbo "Reclamar".  
Preposición "POR" / Ausencia de preposición (Ø).*

Si observamos el gráfico, el setenta por ciento presenta un uso correcto del verbo ‘reclamar’, frente al treinta por ciento que cometieron errores. De estos errores encontramos que los informantes usaron la preposición “de” en aquellos casos donde debería utilizarse la preposición “por”. Con esto inferimos que se trata de una interferencia lingüística a lo largo del proceso de interlengua. Dentro del caso de aciertos, la mayoría de ellos emplearon el verbo sin preposición, por tanto, no arriesgaron de igual modo que aquellos que erraron, con lo cual, estamos ante una estrategia de comunicación de reducción formal.

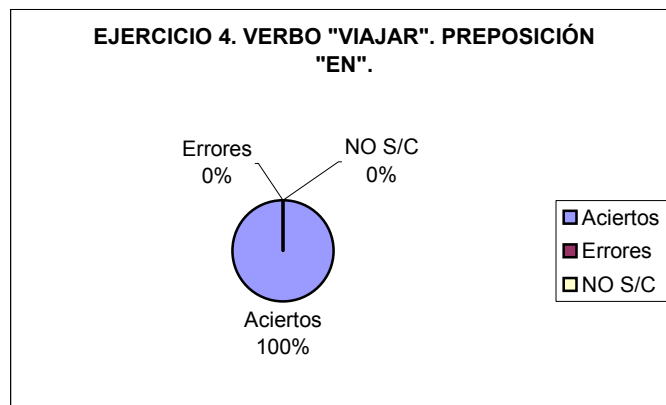
- Cuestión 8:



*Gráfico 145. Ejercicio 4. Verbo "Venir".  
Preposición "A" / "EN".*

De igual forma que en otros verbos, en esta ocasión, hemos resaltado solamente dos de las posibles preposiciones que puede regir ‘venir’. No obstante, estamos ante un noventa de aciertos mientras que solo el diez por ciento usó inadecuadamente la estructura donde omitió la preposición. Se trata de un error descriptivo donde la causa pueda deberse a un desconocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta.

- Cuestión 9:



*Gráfico 146. Ejercicio 4. Verbo “Viajar”.  
Preposición “EN”.*

Según el gráfico obtenemos un cien por cien de aciertos. En muchos de los casos, los alumnos utilizaron el verbo en infinitivo, de esta forma se evitan posibles errores en la comunicación. Por ende, presentan una estrategia de comunicación de reducción formal, es decir, utilizan un sistema lingüístico reducido de la L2 para realizar un discurso más correcto.

## 4.2. Cuestionarios. Parte oral.

### 4.2.1. Transcripciones fonéticas.

Las transcripciones fonéticas de las grabaciones se corresponden con los tres niveles de la parte escrita, uno elemental, intermedio y superior, donde en

cada uno de estos niveles se registran un total de diez alumnos. Estos informantes, a su vez, son los mismos que realizaron la parte escrita. No obstante, a nuestro parecer, creemos conveniente ofrecer una ficha técnica<sup>196</sup> sobre los datos de las grabaciones al inicio de cada nivel.

#### 4.2.1.1. Nivel Elemental.

##### 4.2.1.1.1. Ficha técnica.

- a) Investigador: María Esther Arcos Pavón.
- b) Datos identificadores de la grabación:
  - Fecha de la grabación: mayo de 2008.
  - Tiempo de las grabaciones: un total de 12 minutos y 25 segundos<sup>197</sup>.
  - Lugar de grabación: laboratorio de lenguas de la Pontificia Universidad Católica de Campinas del estado de São Paulo (Brasil).
- c) Situación comunicativa:
  - Tono: informal.
  - Modo o canal: oral.
- d) Tipo de discurso: conversación (encuesta).

---

<sup>196</sup> Como indicamos en el capítulo anterior, *III. Metodología*, hemos seguido tanto para la ficha técnica como para las transcripciones fonéticas, el método del grupo Val.Es.Co.. Los signos de transcripción que usaremos son: :, cambio de hablante; :A, intervención de un hablante identificado como A; [, lugar donde se inicia un solapamiento o superposición; ], final del habla simultánea; -, reinicios y autointerrupciones sin pausa; /, pausa corta inferior al medio segundo; //, pausa entre medio segundo y un segundo; /// pausa de un segundo o más; (5>>), silencio de 5 segundos (se indica el número de los segundos dentro de pausas de más de 5 segundos); ↑, entonación ascendente; ↓, entonación descendente; →, entonación mantenida o suspendida; **PESADO**, pronunciación marcada o enfática; **pe sa do**, pronunciación silabeada; (( )), fragmento indescifrable; °( )°, fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro; **h**, aspiración de la <<s>>; (**RISAS, TOSES,....**), cuando se producen risas, toses, gritos, etc.; **aa**, alargamiento vocálico; **aaa**, alargamiento prolongado; **nn**, alargamientos consonánticos; ¿!?, interrogaciones exclamativas; ¿?, interrogaciones; ¡!, exclamaciones.

<sup>197</sup> El tiempo de cada grabación de forma individual fue el siguiente: grabación 1, 1 minuto y 26 segundos; grabación 2, 1 minuto y 16 segundos; grabación 3, 1 minuto y 16 segundos; grabación 4, 1 minuto y 47 segundos; grabación 5, 1 minuto; grabación 6, 54 segundos; grabación 7, 1 minuto y 26 segundos; grabación 8, 1 minuto y 22 segundos; grabación 9, 46 segundos; grabación 10, 1 minuto y 2 segundos.

e) Técnica de grabación:

- Conversación semi-dirigida.

f) Descripción de los participantes:

- Número de participantes: por cada encuesta (2). Clave (A) (B).
- Tipo de relación que los une: A, es la profesora y B, el alumno.
- Sexo: varones: alumnos 1, 8 y 10; mujeres: alumnas 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 9.
- Nivel sociocultural: alto.

Respecto a las transcripciones fonéticas de forma individual para el nivel elemental, obtenemos:

- Alumno 1:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: aaa // yo veño ↓ **de** autobús ↑.

A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: aaa yo no / voy a la supermercado aaa /// pues mi padre y mi madre van eee van **en los** sábados ↓ .

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: eee me gustan **de** músicas / **de** personas // cafés ↓ ee **de** los muchos lugares ee bareh (( )) // la cultura española en sí es ↓ eee muy interesante.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: aaa **a** las eee dez y media de la noche ↓.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: aaa yo estoy pranejando vivir **en** Canadá aaa / ya en lo próximo año.

- Alumno 2:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: **en** autobús ↓ /// yo vengo a la facultad **en** autobús // **en** autobús.

A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: aaa aun **los** martes ↓.

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: (5>>) me gusta **la** música / **la** literatura ↑.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: ¿¡cuándo acabo!? /// este año ↓ // ¡ah que hora! // **a** las diez (RISAS).

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: **en** Alemania (RISAS).

- Alumno 3:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: yo vengooo **de** autobús de mi ciudad.

A: bien / ¿qué día de la semanaaa ↓ vas al supermercado ↑?

B: aaaa yo voy **en** los sábados ↑ con mi mamá (RISAS).

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: aaa me gustaaa / **la** culinaria española ↑ /// yyy // yy // **el** espíritu de las personas españolas ↓.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: saio **a** las onse y meia mas o menos ↓.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: aaa (RISAS) yo no sé pero /// no sé ↑ puede ser **en la** España.

- Alumno 4:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: yo vengo la facultade ↓ // **en** autobús.

A: ¿Qué día de la semanaaa ↓ vas al supermercado ↑?

B: yo voy al supermercado eee prácticamente **todos los** días (RISAS).

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: umm /// hoy conocí ↑ la cultura de los relacionamientos entre hombres y mulleres yy // yy me encantó ↓ // acredito que gosto **de** eso (RISAS).

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: acabo **a** las °(dies y media)°.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: umm /// tengo mucha vontade de conocer otros países↓ otras culturas / otros pueblos yyy / no sé /// un lugar que tenga verde (RISAS) no no sé, creo que **en** la Inglaterra (RISAS).

- Alumno 5:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: yo vengo en la facultad ↑ ee **en** // onibus.

A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: yo voy al supermercadoooo /// **a** los domingos ↓.

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: (5>>) el idioma ↑ [por favor / usa el verbo] °(me gusta)° // **el** idioma.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: **a** las °(cinco)° ↓ /// yo acabo de estudiar ↑ / **a** las cinco ↓.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: yo quiero vivir eee /// aquí mismo / **en** Campinas ↑.

- Alumno 6:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: yo vengo / **de** coche →.

A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: yo voy al supermercadoooo eee aaa // **en** los fines de semana ↓.

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: a mí gustan / **las** dansas // **las** músicas /// de la °(cultura // española)°.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: aa eee ¿i de todos los días ↑!? [sí] yooo acabo de estudiar // **a** las diez ↑ y media.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: en el futuro yo quiero // en el futuro yo quiero vivir **en** Campinas mismo ↓ (RISAS).

- Alumno 7:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: bien vengoo // **de** autobús ↑ yy // y de (( )).

A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: aa /// no tengo un díaa espesial ↑ / para ir al supermercado // a veces voy miércoles / as veces viernes ↓ / no tengo un día // especial / espesífico ↓.

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: bueno / me gusta mucho **la** literatura ↑ // y **la** música →.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: eee meia / eee **a** las dies y media de quince para las onse / de la noche →.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: bueno / a mi me gusta **en** Bra—en Brasil /// por eso no quiero ir para otro país pero /// algún intercambio **en** España / México / Perú / Chile // algo así // ee pero vivir vivir aquí ↑.

- Alumno 8:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: yoo veño (6>>) andia-andiar // lleah (RISAS).

A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: aa **los** sábados ↓.

A: ¿Qué es lo que MÁS te gusta / de la cultura española ↑?

B: aa (5>>) la danza // me gustan las mujeres ↑ (RISAS).

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: aa /// **a** las dies // treinta y sinco ↑?

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: aa **en lo** Brasil // con mi esposa y mis hillos.

- Alumno 9:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: yo vengo a la facultad / **de** bicicleta ↓.



A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: suelo ir al supermercado // **loss** martes ↑.

A: ¿Qué es lo que **MÁS** te gusta / de la cultura española ↑?

B: a mí me gusta **la** música ↓.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: acabo de estudiar ↑ / **a** las **DIEZ** de la noche.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: yo quiero vivir / aquí **en** Brasil (**RISAS**).

- Alumno 10:

A: ¿Cómo vienes a la facultad ↑?

B: yo vengo **A** pié.

A: ¿Qué día de la semana ↓ vas al supermercado ↑?

B: voy **todos los** días ↑ porque yo compro // las poquitas comida ↓.

A: ¿Qué es lo que **MÁS** te gusta / de la cultura española ↑?

B: me gusta **el** fútbol // yy / eee /// **la** danza / la-**el** flamenco / me gusta ↓.

A: ¿Cuándo acabas de estudiar normalmente ↓ cada día ↑?

B: yo estudio dos horas ↑ por día ↓ /// yo termino de estudiar **a** las nueve de la noche.

A: Y / ¿en qué país quieres vivir en el futuro ↓?

B: me gustaría vivir **en** Montreal / Canadá oo **en** Francia / **en** Suisa también  
°(puede ser)°.

#### 4.2.1.2. Nivel Intermendio.

##### 4.2.1.2.1. Ficha técnica.

a) Investigador: María Esther Arcos Pavón.

b) Datos identificadores de la grabación:

- Fecha de la grabación: mayo de 2008.

- Tiempo de las grabaciones: un total de 9 minutos y 25 segundos<sup>198</sup>.
- Lugar de grabación: laboratorio de lenguas de la Universidad Federal de Viçosa (UFV), estado de Minas Gerais (Brasil).
  - c) Situación comunicativa:
    - Tono: informal.
    - Modo o canal: oral.
  - d) Tipo de discurso: conversación (encuesta).
  - e) Técnica de grabación:
    - Conversación semi-dirigida.
  - f) Descripción de los participantes:
    - Número de participantes: por cada encuesta (2). Clave (A) (B).
    - Tipo de relación que los une: A, es la profesora y B, el alumno.
    - Sexo: varón: alumno 1; mujeres: alumnas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.
    - Nivel sociocultural: alto.

En cuanto a las transcripciones fonéticas que obtuvimos fueron:

- Alumno 1:
 

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: ee ¿cómo voy a la facultad!? // sí /// voy aa casi siempre caminando ↓.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: mis vacaciones en (( )) son **en** llu-llulio // y las de verano son en ee diciembre, enero y febrero ↓.

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: aaa / me *pa res co* // mucho **con** mi madre.

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

---

<sup>198</sup> El tiempo de cada grabación de forma individual fue el siguiente: grabación 1, 1 minuto y 8 segundos; grabación 2, 1 minuto y 3 segundos; grabación 3, 54 segundos; grabación 4, 1 minuto y 19 segundos; grabación 5, 49 segundos; grabación 6, 45 segundos; grabación 7, 1 minuto y 32 segundos; grabación 8, 55 segundos; grabación 9, 59 segundos; grabación 10, 52 segundos.

B: aa / a mi me gustan *ca si to das* **las** músicas → solo el fank // no es tan bueno.

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: yo tengo tres hijos / entonces eee yo // tengo preocupaciones **con** ellos /// es lo que más hago ↓.

- Alumno 2:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: yo / voy? a la facutad // **a** pie.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: y tengo vacaciones // **en** /// enero ↑ / febrero /// yy julio ↓ .

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: **con** mi madre /// (RISAS) me parezco mas **con** mi madre ↓ .

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: me gusta muchoo // **la** música popular / brasileña

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: /// me responsabiliso más / **con** / mis estudios ↑ /// y **con** mi trabajo ↓.

- Alumno 3:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: (RISAS) ¿como asin? (RISAS) [¿cómo vienes ↓?] andaaando /// voy andando // ee **a** pie.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: creo que /// creo que **en** julio.

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: aa me parese mas // mi madre →

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: eee me gusta más **el** rock ↓

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: aaa me responsabilizo más **con** mis estudios / solo mis estudios.

- Alumno 4:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: ¿puedes repetir por favor? (RISAS).

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: *bi en* /// voy **a** pé ↑.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: geralmente **en el** julio y diciembre ↓ .

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: eee (RISAS) aaa creo que es // **con** mi padre.

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: soy muy eclético ↓ // ee me gusta mucho desde blues até jevi metal.

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: me responsabilizo **con** mi familia.

- Alumno 5:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: yo voy a pé? **a** pé? eee sim // **a** pé.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: tengo vacaciones **en** julio ↑.

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: ee me parezco **a** mi madre ↓ .

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: a mí *gus tan* eee **todos los** tipos de música.

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: me responsabilizo **con** mi trabajo ↑ // y mis estudios.

- Alumno 6:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: yo voy a la facultad **de** pie.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: yo tengo vacaciones **en los** meses de enero /// marzo.

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: mi madre // yo me parezo más **en** mi madre ↓ .

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: me gusta mucho **el** ró.

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: me responsabilizo **por** mi estudio / mi trabajo.

- Alumno 7:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: aa (6>>) yoo /// voy aiii (RISAS) **a** pié.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: yo tengo °(vacaciones)° **en** (6>>) agosto? sí.

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: aa yo me parezco **con** mi padre → .

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: me gusta mucho **el** pop ↑ .

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: me responsabilizo **con** mis estudios y mi trabajo.

- Alumno 8:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: yo voy a la facultad /// **de** pié.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: tengo vacaciones **enn** julio.

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: mee de mi de mi familia / me parezco mas **con** mi madre ↓ .

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: me gustan todos **los** tipos de música.

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: me responsabilizo **por** // estudiar °(trabajar también)°.

- Alumno 9:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: **en** atobús as veces y **a** pie ↓ .

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: **en** julio y **en** diciembre.

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: **a** mi padre (RISAS).

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: aaa todos **los** tipos depende la música y depende de la canción.

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: **con** el trabajo y **con** mis estudios → .

- Alumno 10:

A: ¿Cómo vas a la facultad ↑?

B: voy **a** la facultad en bicicleta.

A: ¿Cuándo tienes vacaciones ↑?

B: tengo vacaciones loss / yo no sé // creo quee julio ↑ .

A: De tu familia / ¿a QUIEN te pareces más?

B: me parezco mas **a** mii madre ↓ .

A: ¿Qué clase de música te gusta ↑?

B: a mi me gusta mpb // música popular brasileña.

A: ¿Con QUÉ te sueles / responsabilizar más en tu vida ↑?

B: buenoo me responsabilizo **en** estudiar // mucho (RISAS).

#### 4.2.1.3. Nivel Superior.

##### 4.2.1.3.1. Ficha técnica.

- a) Investigador: María Esther Arcos Pavón.
- b) Datos identificadores de la grabación:
  - Fecha de la grabación: junio de 2008.
  - Tiempo de las grabaciones: un total de 12 minutos y 25 segundos<sup>199</sup>.
  - Lugar de grabación: laboratorio de lenguas de la Universidad Estadual Paulista (UNESP) del campus de Araraquara, en el estado de São Paulo (Brasil).
- c) Situación comunicativa:
  - Tono: informal.
  - Modo o canal: oral.
- d) Tipo de discurso: conversación (encuesta).
- e) Técnica de grabación:
  - Conversación semi-dirigida.
- f) Descripción de los participantes:
  - Número de participantes: por cada encuesta (2). Clave (A) (B).
  - Tipo de relación que los une: A, es la profesora y B, el alumno.
  - Sexo: varones: alumno 2; mujeres: alumnas 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, y 10.
  - Nivel sociocultural: alto.

Las transcripciones fonéticas para este nivel son:

- Alumno 1:
- A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?
- B: vuelvo a casa en bicicleta.
- A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?
- B: yo viaaajo / en autobús ↓ .

---

<sup>199</sup> El tiempo de cada grabación de forma individual fue el siguiente: grabación 1, 54 segundos; grabación 2, 1 minuto y 18 segundos; grabación 3, 1 minuto y 15 segundos; grabación 4, 1 minuto y 30 segundos; grabación 5, 1 minuto y 24 segundos; grabación 6, 1 minuto y 23 segundos; grabación 7, 1 minuto y 21 segundos; grabación 8, 1 minuto y 6 segundos; grabación 9, 2 minutos y 4 segundos; grabación 10, 1 minuto y 23 segundos.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: necesito / bien // una bolza y ropa (RISAS).

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: mi cumpleaños es **ell** nueveeee deee novembro.

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: reclamo **del** frío // porque a mi no me gusta /// el frío.

- Alumno 2:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: voy **a** pié.

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: no nasí en puerto puerto viejo/ y voy voy **de** onibus ↓.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: necesito **de** amigos // dançar ir en shows

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: **el** nueve de agosto.

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: yo soy // yo soy una persona pesada y reclamo reclamo **de** casi tudo // **de** levantar temprano (( )) mas uu // **de** tudo.

- Alumno 3:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: vuelvo **en** autobús ↑ .

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: viajo **en** coche ooo **en** autobús → .

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: aaa necesito **de** vestimientas /// productos de higiene pesoal-personal // dinero y documentos.

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: **en el** 23 de marzo.



A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: reclamo **de** cuando estoy muy cansada yyy tengo mucho que hacer ↓ .

- Alumno 4:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: vuelvo con mi moto // yyy a veces **de** autobús.

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: suelo viajar **en** autobús (RISAS).

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: yo necesito **de** mi mala ↑ eee mis ojetos personales umm sim (RISAS).

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: mi cumpleaños es en marso // **en el** veinte de marzo ↓ .

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: eee no sé // reclamo **de** la pobrezaaa / del mundoo.

- Alumno 5:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: vuelvo a casa // **de** coche.

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: viajo **de** coche o **de** autobús.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: cuando viajo necesito **de** ropas /// umm **de** ropas // solo ↑ .

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: **el** veintitrés de marzo ↓ .

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: reclamo **de** acordar cedo // temprano (RISAS).

- Alumno 6:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: voy a mi casa **de** autobús.

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: normalmente viajo **de** coche o autobús // normalmente.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: eee necesito **de** mi familia (5>>) ropa.

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: mi cumpleaños eee es **el** catorce de enero.

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: reclamo **por** el frío // **por** personas que son acomodadas // eee eso solo.

- Alumno 7:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: me vuelvo a mi casa eee **de** autobús.

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: cuando viajo normalmente viajo **de** autobús también.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: cuando viajo necesito roopaaa zapatos // ropas / zapatillas ↓ .

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: cumplo años **el** veinticuatro → de abril.

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: suelo reclamar **deeee** frío // mucho calor también ↑ (RISAS).

- Alumno 8:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: vuelvo a mi casa **por** autobús ↑ .

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: también viajo **de** autobús.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: necesito tener un buen libro yyy solo solo eso.

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: oh! mi cumpleaños es **en el** veintiséis de agosto ↑ ee so.

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: (RISAS) generalmente reclamo **de** casi todo (RISAS) soy MUY reclamona.

- Alumno 9:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: eee a veces yo vuelvo **a** pie // y a veces **en** autobús ↓.

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: normalmente viajo (5>>) **en** autobús.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: eee necesito mi (( )) eee so (RISAS).

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: **el** veintiséis → de marzo.

A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: (RISAS) eee reclamo cuando tengo frío so.

- Alumno 10:

A: ¿Cómo vuelves a casa cuando sales de la facultad ↑?

B: vuelvo a mi casa **en** coche.

A: ¿Qué tipo de transporte ↓ sueles usar cuando viajas ↑?

B: normalmente viajo **en** coche // pero ahora ↑ viajo **en** autobús.

A: Cuando viajas ↓ / ¿qué cosas sueles necesitar ↑?

B: aaa para mis viajes necesito // **de** agua ↑ yyy solo tranquilidad.

A: ¿Cuándo es tu cumpleaños ↑?

B: mi cumpleaños es // **el** día de marzo.

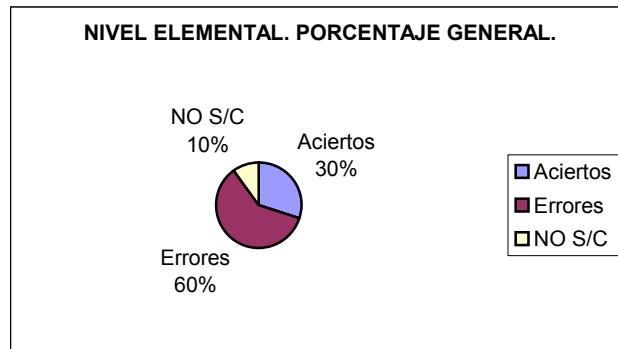
A: ¿Por qué cosas sueles reclamar ↑?

B: reclamo **deee** la distancia de mi casa // de araraquara /// yyy de los trabajos de la facultad.

#### 4.2.2. Análisis de Errores e Interlengua.

#### 4.2.2.1. Nivel Elemental.

##### 4.2.2.1.1. Gráfico general.

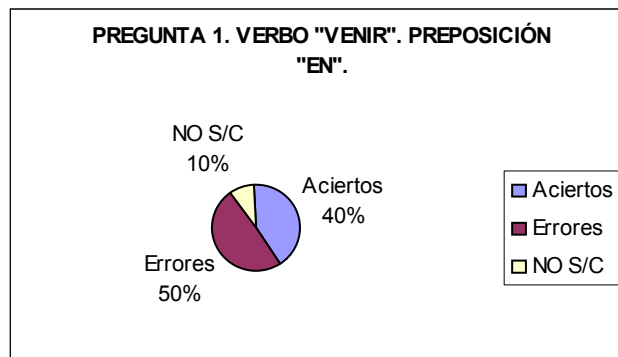


*Gráfico 147. Nivel Elemental. Porcentaje General.*

A diferencia de la parte escrita, en la oral, el alumno cuenta con menos tiempo para responder a las preguntas, con lo cual debemos ser conscientes de que algunos factores como el nerviosismo pueden influir en los resultados finales. Por tanto, como podemos observar en este gráfico general, el sesenta por ciento presentan errores frente a un treinta por ciento que respondieron adecuadamente. Y solo un diez por ciento que no contestó.

##### 4.2.2.1.2. Gráficos individuales.

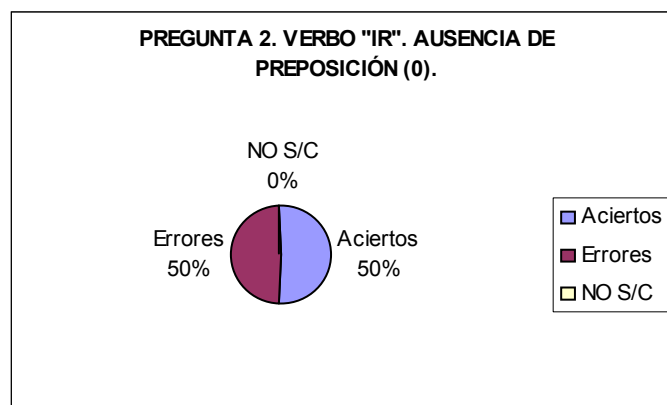
- Pregunta 1:



*Gráfico 148. Pregunta 1. Verbo "Venir". Preposición "EN".*

El verbo ‘venir’ + un medio de transporte, rige preposición “en” en español, a excepción de la expresión ‘a pie’. Sin embargo, un cuarenta por ciento supieron responder con la preposición adecuada, mientras que el cincuenta por ciento continuaron utilizando la preposición “de” del mismo modo que en la lengua materna. Por tanto, lo consideramos, dado el nivel, un error interlingüístico donde la L2 se ve influenciada por la L1 del estudiante. Solo el diez por ciento no usó preposición y lo hizo con una forma lingüística inadecuada, esto es, desconocía las reglas gramaticales.

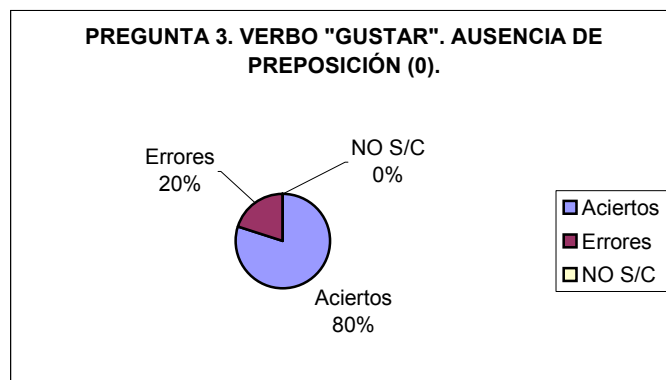
- Pregunta 2:



*Gráfico 149. Pregunta 2. Verbo “Ir”.  
Ausencia de preposición (Ø).*

En este sentido aunque el verbo ‘ir’ puede regir varias preposiciones, la pregunta en lengua española presenta ausencia de ésta. Observamos que el cincuenta por ciento supo responder adecuadamente y que sin embargo, el restante cincuenta por ciento cometió errores. El más destacado es el uso de la preposición “en”, obviamente es una influencia de la L1 en la L2 puesto que la gramática en portugués obliga a la utilización de la preposición “en” junto con el artículo para indicar un día concreto de la semana. No obstante, en un caso aparece la preposición “a” y en otro la omisión del artículo determinado masculino singular “el”, donde tal vez la causa se deba a la inseguridad del alumno.

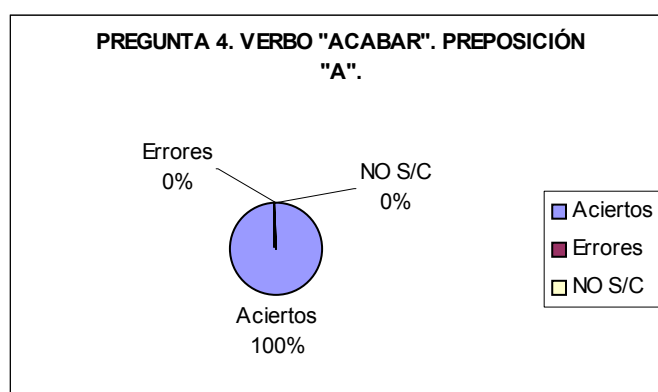
- Pregunta 3:



*Gráfico 150. Pregunta 3. Verbo "Gustar".  
Ausencia de preposición (Ø).*

Como hemos indicado en repetidas ocasiones, el verbo ‘gustar’ en la L2 de los informantes no rige preposición frente a la L1, que sí rige. Solamente el veinte por ciento añadió la preposición “de”, bien por desconocimiento de las reglas gramaticales y/o por influencia de la lengua materna en la lengua meta en el proceso de interlengua del estudiante. El resto, el ochenta por ciento, usaron correctamente la estructura.

- Pregunta 4:



*Gráfico 151. Pregunta 4. Verbo "Acabar".  
Preposición "A".*

Como podemos observar en el gráfico no se presenta ningún error, todos utilizaron adecuadamente la preposición “a” para indicar una hora exacta. Posiblemente se deba a la similitud de la estructura en ambas lenguas, la L1 y la L2. En este sentido, se produce una transferencia positiva dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos.

- Pregunta 5:

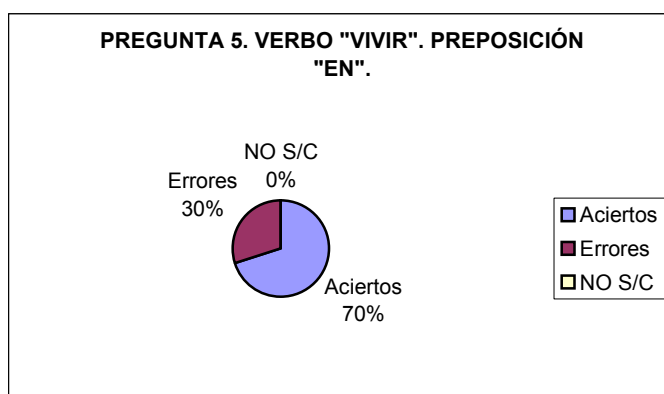


Gráfico 152. Pregunta 5. Verbo “Vivir”.  
Preposición “EN”.

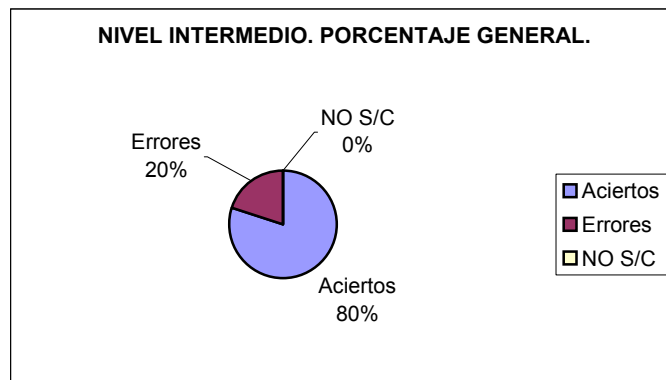
El verbo ‘vivir’ + CCL rige la preposición “en” en español. Sin embargo el treinta por ciento cometieron errores típicos producidos por una interferencia lingüística de la lengua materna, son los casos donde los informantes han añadido a la estructura el artículo determinado singular femenino (*en la España, en la Inglaterra, etc.*)<sup>200</sup>. No obstante, un alto porcentaje respondió correctamente, con un total de un setenta por ciento.

#### 4.2.2.2. Nivel Intermedio.

##### 4.2.2.2.1. Gráfico general.

<sup>200</sup> Véase transcripción del alumno 3 y 4, pregunta 5.

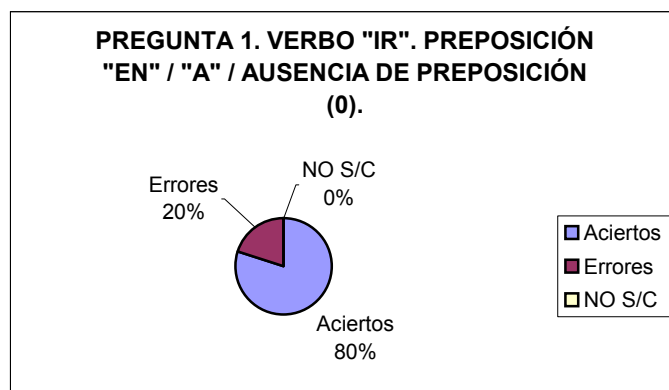
Respecto al nivel intermedio, los resultados fueron los siguientes de las cinco preguntas: solo un veinte por ciento contestó erróneamente, mientras que el ochenta por ciento acertó.



*Gráfico 153. Nivel Intermedio. Porcentaje General.*

#### 4.2.2.2.2. Gráficos individuales.

- Pregunta 1:



*Gráfico 154. Pregunta 1. Verbo "Ir".*

*Preposición "EN" / "A" / Ausencia de preposición (Ø).*

Aun tratándose de la misma pregunta que en el nivel elemental, en este caso, el verbo 'ir' puede regir dos preposiciones o puede omitir ésta. Dentro del



porcentaje de aciertos encontramos un mayor número de respuestas con la preposición “a” en estructuras como ‘a pie’ a excepción de el uso del gerundio y por tanto con ausencia de preposición (*voy andando*)<sup>201</sup>. En cuanto al porcentaje de errores, el veinte por ciento continuó usando la preposición “de” por ejemplo ‘*voy a la facultad de pie*’<sup>202</sup> en lugar de la preposición “a”. Obviamente, estos son casos de una interferencia lingüística pero con tendencia a la fosilización, dado que en este nivel la estructura ‘ir a pie’ forma parte de un nivel elemental.

- Pregunta 2:

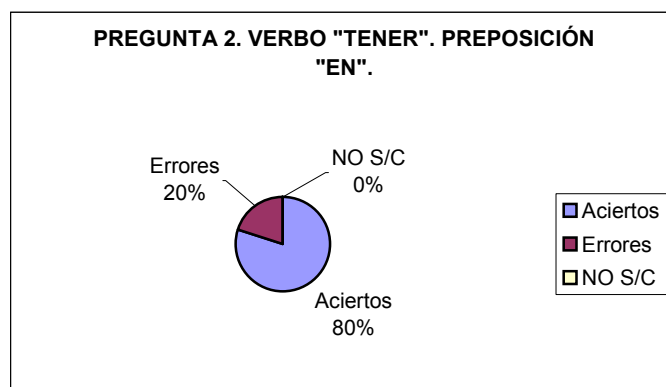


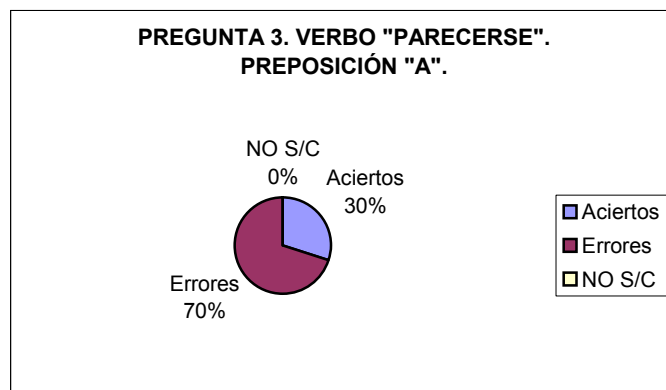
Gráfico 155. Pregunta 2. Verbo “Tener”.  
Preposición “EN”.

Como podemos observar en el gráfico, el índice de porcentaje con aciertos aun es elevado con un total del ochenta por ciento frente a un veinte por ciento de errores. En esta pregunta se busca un CCT regido por la preposición “en”. Dentro de ese veinte por ciento los errores fueron típicos, añadieron, bien el artículo determinado masculino singular ‘el’, o bien, omitieron cualquier partícula, es decir, la preposición o/y artículo. En el caso de la adición de artículo se debe a una interferencia de la L1 en la L2, mientras que en la omisión la causa puede ser la inseguridad del alumno.

<sup>201</sup> Véase transcripción nivel intermedio, alumno 3, pregunta 1.

<sup>202</sup> Véase transcripción nivel intermedio, alumnos 6 y 8, pregunta 1.

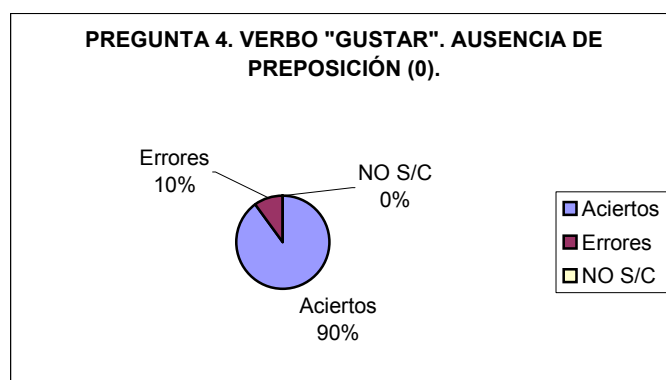
- Pregunta 3:



*Gráfico 156. Pregunta 3. Verbo "Parecerse".  
Preposición "A".*

Encontramos un setenta por ciento de errores en la estructura 'parecerse a alguien'. En la mayoría de los casos la preposición que usaron fue "con" al igual que en la L1, por tanto estamos ante una interferencia lingüística en el proceso de interlengua del estudiante. No obstante, observamos dos casos en los que en uno de ellos se omite la preposición y en otro se usa "en". Estos errores solo son una muestra de la falta de conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta. Y solo el treinta por ciento usaron adecuadamente la preposición "a".

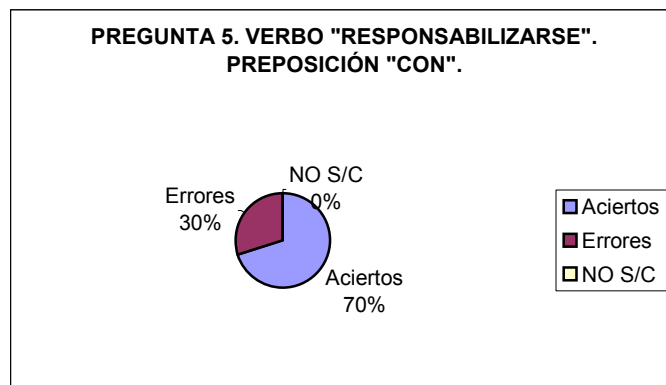
- Pregunta 4:



*Gráfico 157. Pregunta 4. Verbo "Gustar".  
Ausencia de preposición (Ø).*

Aunque esta estructura es típica de un nivel elemental, aun continúan apareciendo un diez por ciento de errores, un porcentaje bajo pero que todavía muestra una tendencia a la fosilización, es decir, al uso de la preposición “de” con el verbo ‘gustar’, como reflejo de la influencia de la lengua materna a lo largo del proceso de interlengua.

- Pregunta 5:

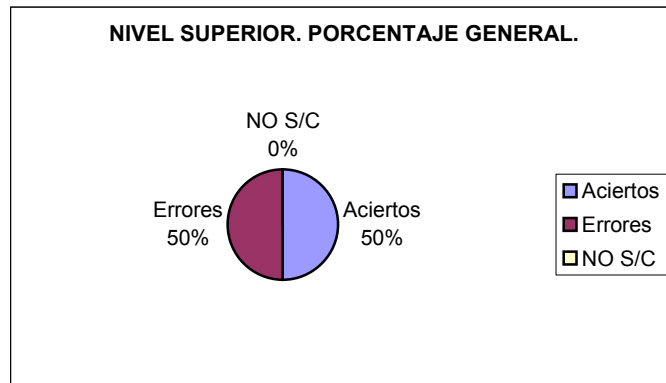


*Gráfico 158. Pregunta 5. Verbo “Responsabilizarse”.  
Preposición “CON”.*

En la última pregunta de este nivel se usó el verbo “responsabilizarse” que en la L2 del estudiante rige la preposición “con”, a diferencia de la L1 que lo hace con la preposición “por”. No obstante, y a pesar de encontrarnos con un setenta por ciento de aciertos, en el treinta por ciento de errores predomina el uso de la preposición “por” como interferencia lingüística de la lengua materna. Solo hubo un caso que presentó la preposición “en”, posiblemente por falta de conocimiento de las reglas gramaticales.

#### 4.2.2.3. Nivel Superior.

##### 4.2.2.3.1. Gráfico general.

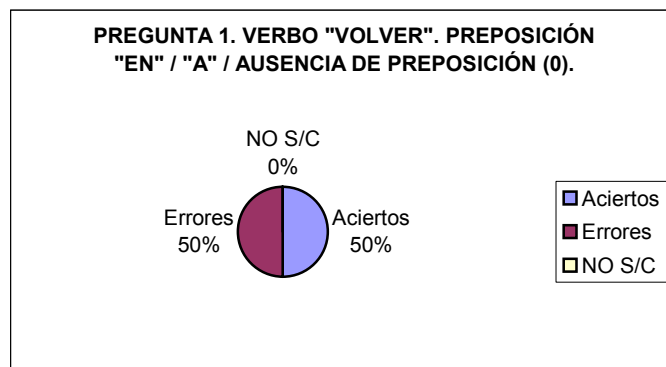


*Gráfico 159. Nivel Superior. Porcentaje General.*

En general, en este nivel, lo que corresponde a los porcentajes de la parte oral, hubo el mismo número de aciertos que el de errores como podemos observar en el gráfico. Así, de manera más detallada, encontramos:

#### 4.2.2.3.2. Gráficos individuales.

- Pregunta 1:



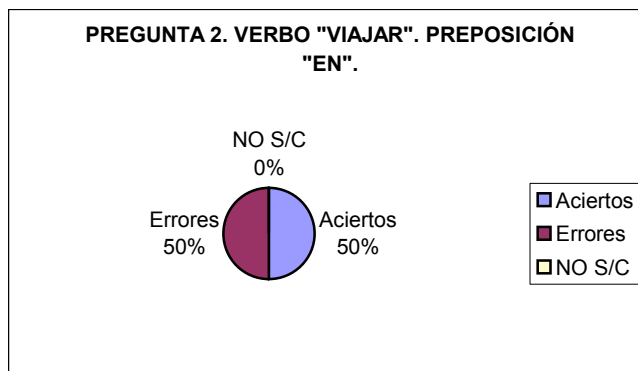
*Gráfico 160. Pregunta 1. Verbo "Volver".*

*Preposición "EN" / "A" / Ausencia de preposición (Ø).*

De todos los informantes, el cincuenta por ciento usó correctamente el verbo 'volver', frente al otro cincuenta que utilizaron principalmente la preposición "de" para indicar el medio de transporte en el que volvían a casa. Este tipo de error es sin duda una fosilización si tenemos en cuenta que se trata de un nivel superior y que la estructura corresponde al nivel básico, por tanto,

este rasgo lingüístico se ha estabilizado en la interlengua del estudiante y como resultado, conducen al mal uso de la lengua meta.

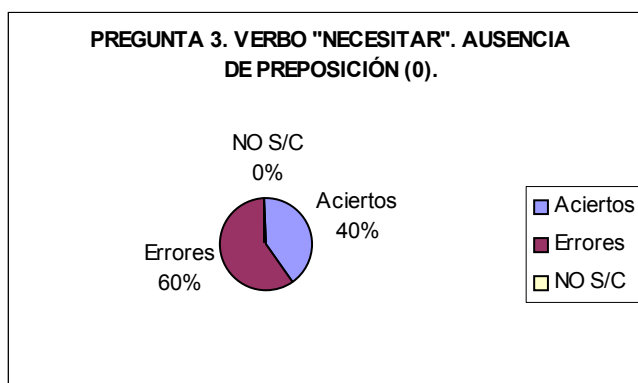
- Pregunta 2:



*Gráfico 161. Pregunta 2. Verbo "Viajar".  
Preposición "EN".*

Al igual que en el gráfico anterior, el resultado de los porcentajes es el mismo. Se trata de indicar el medio de transporte en el que suelen viajar, así, encontramos que el cincuenta por ciento continuó cometiendo errores, mientras que la otra mitad de los informantes contestó adecuadamente. Los errores fueron siempre el uso de la preposición "de", lo que indica que estamos frente a un error fosilizado de la lengua, ya que este error se repite de manera permanente en los alumnos.

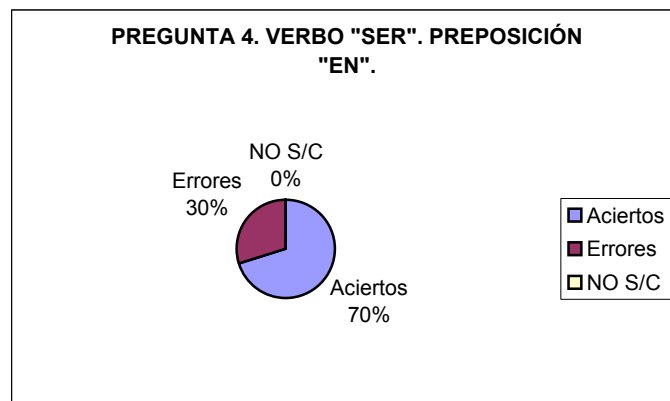
- Pregunta 3:



*Gráfico 162. Pregunta 3. Verbo "Necesitar".  
Ausencia de preposición (Ø).*

Este verbo en español no rige preposición (*necesitar algo*) frente al verbo portugués que lo hace con la preposición “de”. Así, encontramos que el cuarenta por ciento usaron correctamente el verbo, menos un sesenta por ciento que añadieron la preposición “de”, no solo como interferencia lingüística de la L1 sino como el resultado de una fosilización en el proceso de intelengua de los informantes.

- Pregunta 4:



*Gráfico 163. Pregunta 4. Verbo “Ser”.  
Preposición “EN”.*

Se utiliza el verbo ‘ser’ más la preposición “en” para indicar una fecha concreta. En resumen, observamos que más de la mitad supieron usar correctamente dicha estructura. Sin embargo, un treinta por ciento además de la preposición “en” añadieron el artículo determinado masculino singular “el” como marca la gramática portuguesa. Por ende, estamos ante un error de fosilización puesto que esta estructura es típica de niveles básicos.

- Pregunta 5:

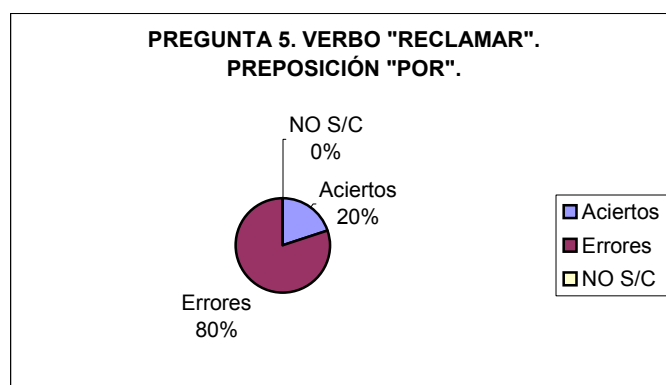


Gráfico 164. Pregunta 5. Verbo “Reclamar”.  
Preposición “POR”.

Aunque el verbo ‘reclamar’ puede regir varias preposiciones, en el caso de la pregunta que se lleva a cabo en el cuestionario, solo lo hace con la preposición “por”. Únicamente el veinte por ciento supo utilizar adecuadamente la estructura, frente al ochenta por ciento que usaron la preposición “de” en lugar de “por”. En un principio podría tratarse de una fosilización, pero según la complejidad de la estructura, el estudiante no está obligado a saber el uso correcto de la misma hasta niveles muy avanzados, por tanto, concluimos que se trata de una falta de conocimiento de las reglas gramaticales asociada a una interferencia lingüística de la L1 durante el proceso de interlengua.

### 4.3. Conclusiones.

Una vez analizados todos los porcentajes en los niveles correspondientes, llegamos a varias conclusiones:

- En cuanto al *Nivel Elemental*, encontramos que:
  - En los cuestionarios escritos se cometen errores básicamente de tipo interlingüístico, es decir, por influencia de la lengua materna del

estudiante, por ejemplo en estructuras básicas de la lengua meta, como es el caso de ‘ir + a + infinitivo’ donde la tendencia de los alumnos es la de omitir la preposición “a”, por tanto se trata de interferencias lingüísticas producidas por la similitud de la L1 con la L2. No obstante, encontramos también errores intralingüísticos, esto es, el previo conocimiento que el estudiante ha podido adquirir en relación al sistema de la lengua meta y como éste puede influir a lo largo del aprendizaje o incluso la falta de dicho conocimiento<sup>203</sup>. Todo esto conducirá a errores de tipo gramatical, y que por ende, afectará tanto a la fonología como la ortografía, sintaxis, etc. Solo en algunos casos encontramos errores de tipo descriptivo, por ejemplo la adición de un elemento cuya causa suele ser la inseguridad del alumno. También podemos observar en ocasiones el uso de la transferencia directa de la L1, esto ocurre en el segundo ejercicio, es decir, se trata de una traducción literal. Sin embargo, con respecto al tercer y cuarto ejercicio de los cuestionarios, se dan errores producidos por otros factores como son la distracción o el cansancio físico o mental. No obstante, cabe destacar que en el caso del cuarto ejercicio, los resultados difieren de los anteriores, en el sentido de que el alumno pone en práctica otros tipos de estrategias de comunicación y así, se percibe como evita de forma consciente el uso de la preposición.

- En la parte oral, el porcentaje de errores aumentó debido al tipo de encuesta, es decir, por tratarse de una entrevista oral el alumno cuenta con menos tiempo para reflexionar y por tanto, junto con otros factores<sup>204</sup>, la tendencia a cometer errores es mayor. Al igual que en la parte escrita, los errores suelen ser de tipo interlingüístico donde la L2 se ve influenciada por la lengua materna del estudiante, esto es, por el portugués a lo largo del proceso de interlengua. Aparecen errores

---

<sup>203</sup> Recordemos que se trata de un nivel elemental.



intralingüísticos, donde las hipótesis que elabora el alumno son incorrectas aun basándose en el conocimiento de la lengua meta. O también la falta de seguridad por parte del alumno ante las reglas gramaticales de la L2 y/o el posible desconocimiento de éstas. Sin embargo, no en todos los casos la transferencia que se produce es negativa, a veces, aunque pocas, podemos encontrar una transferencia positiva debido a la similitud de ambas lenguas (portugués y español).

- Respecto al *Nivel Intermedio*, observamos que:
  - En la parte escrita, a pesar de ser un nivel más avanzado que el anterior, los errores que los alumnos cometieron son muy parecidos, es decir, de tipo intralingüístico y por tanto las interferencias se deben a la influencia de la lengua materna, produciéndose una transferencia principalmente en el segundo ejercicio, ya que sería demasiado prematuro considerar determinados errores como una fosilización, es decir, dentro del proceso de interlengua de los estudiantes, ciertos rasgos lingüísticos incorrectos no se han estabilizado, aunque sí aparece una tendencia a la fosilización. A su vez, aparecen también errores intralingüísticos o incluso en algunas ocasiones, las causas se deben a la falta de comprensión de la oración o desconocimiento de las reglas gramaticales de la L2. Cabe destacar que en el último ejercicio, al igual que en el nivel elemental, los informantes usaron estrategias de comunicación donde evitaron de forma consciente estructuras que no están suficientemente automatizadas.
  - En la parte oral, suelen producirse básicamente los mismos errores que en la parte escrita. Así pues, nos encontramos ante interferencias lingüísticas con cierta tendencia a la fosilización en estructuras que pertenecen a un nivel elemental, por ejemplo el uso de la preposición

---

<sup>204</sup> Por ejemplo, el nerviosismo por el hecho de saber que las conversaciones están siendo grabadas y como consecuencia el nivel de ansiedad aumenta.

“de” con el verbo “gustar”. Al igual que en los cuestionarios escritos, en algunos casos se muestra la falta de conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta, lo que conlleva a uso de preposiciones de la L1 a la hora de comunicarse en la L2.

- En cuanto al último de los niveles, el *Nivel Superior*, concluimos que:
  - Referente a los cuestionarios, y por tanto, la parte escrita, encontramos casos donde se advierten interferencias como consecuencia de una influencia de la lengua materna, al igual que en los niveles anteriores. Sin embargo, es en este nivel donde podemos considerar algunos errores de fosilización, esto es, el alumno a lo largo de su propio proceso de interlengua ha llegado a estabilizar rasgos que no pertenecen a la lengua meta y que por tanto son incorrectos, así observamos como se repiten permanentemente errores que son comunes y que pertenecen a un nivel elemental en un nivel que ya es avanzado, es decir, se han conservado esos errores<sup>205</sup>. No obstante, aparecen errores debido a una transferencia negativa y/o también aquellos que se dan por la falta de conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta. No obstante, como sucedió con los niveles anteriores, en el cuarto ejercicio, los alumnos presentan una tendencia a eludir ciertas estructuras de forma consciente, y por tanto estamos ante una estrategia de comunicación con una reducción formal del sistema de la lengua meta.
  - Sobre la parte oral de este nivel, observamos que en la mayoría de los errores cometidos por los informantes se trata de una fosilización, es decir, son estructuras de la L2 en general que se corresponden con un nivel básico, que se han estabilizado en la interlengua del estudiante sin automatizarse, esto es, con un uso indebido de las reglas gramaticales, y como consecuencia se obtiene una mala utilización de la lengua meta.

---

<sup>205</sup> Como comentamos en la parte teórica de este trabajo, véase Capítulo II, apartado 2.7.3. *Fosilización*, las causas de la fosilización pueden ser diversas.

Sin embargo, aunque es un porcentaje muy reducido, podemos apreciar que algunas estructuras supusieron un desconocimiento de las mismas, es decir, salvo en contados casos, el estudiante no está obligado a saber el uso correcto de algunas estructuras por tratarse de una complejidad mayor ante el conocimiento de la lengua meta.

En general, podemos concluir que los tipos de errores que se cometieron tanto en los cuestionarios escritos como en los orales fueron de varios tipos: interlingüísticos donde encontramos transferencias negativas (aunque se registran algunos casos de transferencia positiva), intralingüísticos, de tipo descriptivo (falta de conocimiento de las reglas gramaticales) y por último, principalmente en el nivel superior, destacan errores fosilizados.

En resumen, observamos que durante el aprendizaje de una segunda lengua que es similar a la L1 de los estudiantes, como ocurre en este estudio entre el portugués y el español, la lengua materna sirve de ayuda y facilita el proceso de aprendizaje de la L2, aunque la mayoría de los errores se deben a la influencia de la lengua materna, pero eso solo ocurre en las primeras etapas, ya que, posteriormente, en niveles avanzados esos errores son difíciles de eliminar. Es decir, las semejanzas entre la L1 y la L2 pueden conllevar una cuestión importante: la de la interferencia entre las estructuras de ambas lenguas, ya que muchos alumnos tienden a generalizar las semejanzas de las dos lenguas y acaban cometiendo errores. Por tanto, dicha similitud lingüística es favorecedora en niveles elementales, pero suele acabar transformándose en un hecho negativo a la hora de dominar la lengua meta.

## **V. PROPUESTA DIDÁCTICA.**

Basándonos en el breve contenido teórico de este trabajo y principalmente en la parte práctica del mismo, es decir, en la elaboración de los cuestionarios escritos y orales, y teniendo muy en cuenta los resultados obtenidos, creemos conveniente ofrecer una pequeña propuesta didáctica con el objetivo de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el uso de verbos que pueden o no regir preposición. Es decir, la identificación de las preposiciones que en principio suelen ser más problemáticas para los estudiantes brasileños de español puede servir para elaborar actividades o ejercicios específicos para dichos estudiantes.

### **5.1. Nivel Elemental.**

Este nivel se corresponde con un conocimiento básico de la lengua, por tanto, las estructuras que debemos plantear en los ejercicios, bien escritos o bien orales, deben concordar y adaptarse a dicho nivel. Usando como base los cuestionarios escritos y sus resultados, sería conveniente trabajar las siguientes estructuras en la lengua meta:

- Ir + a + infinitivo.
- Ir + a + *pie*.
- Ir + en + medio de transporte.
- Acabar + por + CCT.
- Para indicar una fecha concreta.
- Salir + por + CCT.
- Gustar + CD.
- Esperar + CI.
- Caminar + durante + CCT.

A continuación ofrecemos una muestra de posibles ejercicios. Los dos primeros pretenden desarrollar la gramática, el tercer ejercicio trabaja con la expresión escrita, mientras que el último se centra en la parte oral:

Gramática:

1. Rellena los huecos con la preposición adecuada cuando sea necesario:

- Voy \_\_\_\_ comprar un coche.
- Voy \_\_\_\_ pie todos los días a la facultad.
- Voy \_\_\_\_ autobús a la biblioteca.
- La boda acaba \_\_\_\_ la tarde.
- \_\_\_\_ el 24 de mayo es el cumpleaños de Patricia.
- Salimos \_\_\_\_ la mañana bien temprano.
- Me gusta \_\_\_\_ el chocolate.
- Te estamos esperando \_\_\_\_ ti.
- Caminamos \_\_\_\_ horas.
- No puedo salir porque estoy \_\_\_\_ la toalla.

2. Elige la respuesta correcta:

- Vamos a la playa de/en coche.
- Voy a/Ø leer este libro.
- A María le gusta Ø/de el zumo de pomelo.
- Viajamos siempre en/de avión.
- El aniversario de mis padres es en el/el 20 de octubre.

Expresión escrita:

3. Imagina que estás en una ciudad de vacaciones y decides mandar una postal a tu familia. Utiliza los siguientes verbos entre otros: *estar, gustar, ir, viajar, visitar, volver...*

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

Expresión oral:

4. Cuenta a tu profesor o compañeros un viaje que hayas realizado y que te haya gustado mucho. Habla de cuando fuiste y cuando volviste, del tipo de transporte que usaste, del lugar o lugares que visitaste, etc.

## 5.2. Nivel Intermedio.

En lo respecta a este nivel, damos por sabidas algunas estructuras básicas de la L2, no obstante, conviene repasar las mismas para evitar las posibles fosilizaciones de los errores. Para ello proponemos el análisis de las siguientes estructuras y sus ejercicios correspondientes:

- Ir + a + infinitivo.
- Ir + en + medio de transporte.
- Para indicar una fecha concreta.
- Gustar + CD / Infinitivo.
- Esperar + a + CI.
- Aproximarse + a + CI / CCL.
- Fiarse + de + CI / CD.
- Tardar + en + infinitivo.
- Jugar + a + CD.
- Parecerse + a + CI.

Gramática:

1. Rellena los huecos con la preposición adecuada cuando sea necesario:

- Mañana mismo voy \_\_\_\_ ver esa película.
- Iré \_\_\_\_ barco a Fernando de Noronha.
- Vuelvo a Brasil \_\_\_\_ el día 21 de febrero.
- A Javier le gustan \_\_\_\_ los zumos tropicales.
- Esperé \_\_\_\_ esa carta durante años.
- Todos los días mis abuelos juegan \_\_\_\_ las cartas.

- El secuestrador se aproximó tanto \_\_\_\_\_ la comisaría que fue capturado.
- ¡Fíate \_\_\_\_\_ mí mujer, que no muerdo!
- Me parezco mucho \_\_\_\_\_ mi padre.
- Pedro tarda mucho \_\_\_\_\_ llegar.

2. Elige la respuesta correcta:

- Vamos en/de avión a Bilbao, será lo mejor.
- Me gusta de/Ø el pan recién hecho.
- Cuando éramos niños jugábamos a/Ø las cartas.
- Te pareces tanto con/a tu hermana que parecéis gemelas.
- Tardamos mucho en/a cocinar aquella paella.

Expresión escrita:

3. Escribe una historia sobre algo que te sucedió cuando eras niño. Utiliza verbos como: *ir, llegar, tardar, gustar, jugar,...*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Expresión oral:

4. Imagina que eres sospechoso de un crimen y la policía te está interrogando. Cuenta a tu profesor o compañeros lo que hiciste la noche que sucedió el crimen. Habla de donde fuiste, con quien fuiste, a qué hora saliste o llegaste a casa, etc.



### 5.3. Nivel Superior.

Este nivel se caracteriza principalmente por la tendencia que los alumnos presentan al conservar determinados errores que se suelen cometer en los primeros contactos con la lengua meta, es decir, la tendencia es fosilizar esas estructuras incorrectas que pertenecen a niveles elementales. Para ello, es importante, además de enseñar estructuras nuevas, trabajar con aquellas en las que comenten errores. Las estructuras y los ejercicios propuestos son los siguientes:

- Ir + en + medio de transporte.
- Ir + a + CCL.
- Esperar + a + CI.
- Aproximarse + a + CI / CCL.
- Gustar + CD / Infinitivo.
- Fiarse + de + CI / CD.
- Necesitar + CD.
- Volver + en + medio de transporte.
- Volver + CCT (en una fecha o día concreto).
- Intervenir + en + CD.

Gramática:

1. Rellena los huecos con la preposición adecuada cuando sea necesario:

- Todos mis hermanos intervinieron \_\_\_\_ aquel asunto.
- Volveré \_\_\_\_ coche, creo que es lo más rápido.
- No me fío \_\_\_\_ las cosas que me estás contando.
- Necesito \_\_\_\_ tu maleta para poder viajar.
- A Denis le gusta \_\_\_\_ comer en este restaurante.
- Esperé \_\_\_\_ Fabio durante dos horas y no apareció.
- Miriam vuelve \_\_\_\_ el 6 de noviembre.
- Pablo se aproximó \_\_\_\_ aquella ventana.

- Voy \_\_\_\_ Madrid solamente en Navidad.
- ¿Fuiste \_\_\_\_ avión hasta Valencia?

2. Elige la respuesta correcta:

- Necesito Ø/de el libro para hacer los ejercicios.
- No te fies de/en las condiciones que te ofrece esa empresa.
- Siempre vuelve en/de moto a casa.
- Espera aquí por/a Julia que vuelve en cinco minutos.
- En el/el 9 de marzo es el cumpleaños de mi madre.

Expresión escrita:

3. Escribe una carta de reclamación a una empresa de conservas protestando porque has encontrado papel en una de las latas de comida. Utiliza verbos como: *reclamar, necesitar, intervenir, esperar,...*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Expresión oral:

4. Imagina que te has quedado encerrado en el ascensor de un edificio y que los bomberos han tenido que intervenir en tu rescate. Cuenta a tu profesor o compañeros lo que sucedió. Cuenta lo primero que hiciste, a quien llamaste, cuanto tiempo esperaste, que necesitaste para salir de allí, etc.

## CONCLUSIÓN.

Como indicamos en la introducción, este trabajo se compone básicamente de dos partes: una teórica y otra práctica.

En cuanto a la teoría nos centramos por un lado, en la Lingüística Cognitiva, y por otro, en la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda (L2) / Lengua Extranjera (LE).

A partir de una definición sobre LC, pretendimos mostrar la importancia de esta ciencia en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, ya que esta corriente estudia la lengua desde una perspectiva real, es decir, se basa en el significado, el uso, la función y la forma del sistema lingüístico. En este sentido, los signos lingüísticos indican distinciones con un carácter de concepción, de perspectiva y de imagen cuya finalidad es estructurar con diversas alternativas una misma escena.

No obstante, conviene recordar que la LC, que nació en California en 1987, se definió como una teoría alternativa a la Lingüística Generativa, por lo que tuvimos en cuenta la Lingüística Generativa de Chomsky. Conforme a éste, analizamos una serie de hipótesis y de teorías como por ejemplo *La hipótesis del innatismo*, *La teoría del aprendizaje*, entre otras. Pero en cuanto a la LC, ésta desempeña diferentes aspectos de la cognición humana, lo que significa que se desarrolló desde dos puntos de vista: el “experiencialismo” frente al “objetivismo”.

Otro aspecto importante a tener en cuenta dentro del estudio de la LC es la Categorización, puesto que es la que permite al individuo reconocer la clasificación de objetos pertenecientes a un grupo, por ejemplo la percepción de forma inmediata de un texto, esto es, una representación gráfica, favorecerá el aprendizaje de la lengua segunda en un estudiante. En resumen, la categorización es el proceso mental que clasifica e incorpora conceptos mentales para almacenarlos y determinar los procesos de comprensión y producción lingüística.

Dedicamos también un apartado a la gramaticalización ya que se ha aplicado a estudios como el de las preposiciones y la importancia que esto supone para el presente trabajo. Otros conceptos por los que la LC se ha interesado han sido los que destacamos como Metáfora, Metonimia, Monosemia, Polisemia y Homonimia, desde una concepción cognitiva, puesto que juegan un papel importante en los procesos cognitivos y por ende en el habla del individuo.

No obstante, la Semántica Cognitiva determina las estructuras de conocimiento denominadas “dominios cognitivos”, es decir, representaciones mentales de la realidad del mundo en que vivimos. Un hecho importante a la hora de aprender una lengua.

El último apartado que dedicamos dentro de la LC está específicamente ligado a la enseñanza de segundas lenguas, puesto que la LC ha reincorporado conceptos o nociones clásicas de la lengua con el fin de unir datos visuales y lingüísticos en un único mecanismo de percepción del mundo y del propio estudiante. Para ello, estudiamos los procesos cognitivos en la L2, en este sentido el estudiante crea una estructura de conceptos y cuanto mayor sean las redes cognitivas establecidas, mayor capacidad tendrá el individuo para comprender la nueva información. Durante este proceso intervendrán factores que funcionan en conjunto como la edad o factores oréticos como la personalidad, la ansiedad, etcétera.

El segundo capítulo también teórico, la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda (L2) / Lengua Extranjera (LE), es un capítulo mucho más extenso, ya que en él aportamos definiciones y teorías dentro de un breve recorrido sobre la LA. Esta ciencia posee su propio desarrollo de forma autónoma y está relacionada estrechamente con la enseñanza de lenguas, aunque se ha nutrido de otras disciplinas como Sociología, Psicología, Neurología, Análisis del Discurso, etc. Siguiendo el esquema de Santos Gargallo (1993: 22) la LA es un fenómeno dinámico y variado donde a partir de la misma encontramos diversos estudios como la

Sociolingüística, la Psicolingüística y la Etnolingüística que afectarán a la enseñanza de una segunda lengua. A partir de ésta se plantea la Lingüística Contrastiva que engloba un Análisis Contrastivo, un Análisis de Errores y de Interlengua. Así, en la adquisición de una lengua extranjera encontramos diferentes teorías:

- Nativistas, basadas en las características de las lenguas partiendo del principio de que todo individuo posee una capacidad innata para aprender una lengua.
- Ambientalistas, donde la propia experiencia constituye el desarrollo del aprendizaje de una lengua teniendo en cuenta las relaciones sociales y los distintos tipo de comunicación que se conciben a partir de ella.
- Interaccionistas, con la unión de las teorías nativistas y ambientalistas. Se basan, por tanto, en factores innatos y en los externos para explicar el aprendizaje de una lengua.

En resumen, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es realmente complejo lo que supone que ninguna teoría sea satisfactoria puesto que contamos con una serie de factores que dividimos en: 1) individuales (la edad, la aptitud, la inteligencia, la personalidad y la actitud); 2) internos (el conocimiento del mundo del individuo, la lengua materna y la competencia lingüística de la misma); y, 3) externos (input, output e instrucción formal).

No obstante, las aportaciones de la Psicolingüística o psicología del lenguaje apuntan hacia un gran número de factores que intervienen a lo largo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, aunque el objetivo fundamental de la misma es aportar una explicación sobre los procesos psicológicos que se crean en el individuo cuando produce y comprende enunciados, es decir, investiga la comprensión, la producción y la adquisición del lenguaje utilizando métodos experimentales.

Otra disciplina de gran relevancia dentro de la LA es la Sociolingüística que estudia los aspectos de la sociedad en la forma en que se utiliza el lenguaje,

donde se incluye la cultura, el estatus socioeconómico, las variedades lingüísticas, etcétera. Esta disciplina ha contribuido ofreciendo una óptica distinta respecto a la visión de la lengua dando mayor valor a la lengua oral. Cabe destacar la *etnografía de la comunicación*, la *sociología del lenguaje*, el *variacionismo* y las *lenguas en contacto*.

Independientemente de todas las disciplinas comentadas, debemos ser conscientes de los recursos para la enseñanza de lenguas, ya que son de gran utilidad para el aprendiz de una segunda lengua, por ejemplo la unión entre la ampliación lingüística y la informática, que dio como resultado la traducción mecánica. O la aplicación de *softwares* para la comprensión lectora, junto con la utilización de ordenadores el uso de “internet” (que cuenta con chats entre otros).

Continuando con el componente teórico de este capítulo, dedicamos un apartado a la Lingüística Contrastiva, es decir, el análisis de dos lenguas diferentes (entre la L1 y la L2) con el propósito de poder mejorar principalmente los métodos bajo una base teórica y posteriormente, los resultados en la enseñanza de lenguas. Tal vez, el punto de reflexión más importante que aporta la LC es determinar el grado de similitud de la L1 y la L2 y como las estructuras de una lengua pueden llegar a coincidir con las estructuras de la lengua que se está comparando, con el fin de saber cómo el estudiante llega a entremezclarlas. Así, el Análisis Contrastivo pretende determinar la semejanza o diferencia entre la L1 y la L2 ayudando a diagnosticar hasta qué punto la lengua materna puede condicionar adquisición de una segunda lengua. Contamos con varias hipótesis o modelos de AC (Santos Gargallo, 1993: 40 y ss.):

- Hipótesis de  $L1 = L2$ , donde las estrategias que el estudiante pone en práctica para aprender la L2 son similares a las que utiliza un niño.
- AC Estructuralista, estudiando dos lenguas desde todos los niveles de las propias estructuras se pueden contrastar y obtener las diferencias y semejanzas de ambas lenguas.

- AC Generativista, que explica el funcionamiento del lenguaje a partir de un estudio de similitudes y diferencias de la L1 y L2.
- AC Psicolingüístico, enfoca sus estudios en el individuo y en los factores que influyen en el momento de aprender una L2.
- AC Mixto, es la mezcla del modelo estructural y del generativo.

Dentro del AC debemos destacar la Interferencia que parte de la idea de que la L1 funciona como filtro condicionador en el proceso de aprendizaje de la L2. En ocasiones, la interferencia de la L1 es responsable de determinados errores cometidos en la lengua meta, aunque no siempre puesto que algunos errores pueden ser originarios de la propia L2.

En cuanto al Análisis de Errores, el objetivo es la identificación de los errores cometidos por los estudiantes de una segunda lengua y el modo de evitar éstos. Por tanto, el “error” es el eje principal sobre el que gira la investigación del AE. El error puede ser considerado como positivo, es decir, es necesario en el aprendizaje de una L2, o negativo donde sería contraproducente. Pero las causas del error puede ser de diferentes tipos: 1) interlingüístico; 2) intralingüístico; 3) gramatical; 4) pedagógico; y/o, 5) descriptivo.

No obstante, debemos ser sensatos a la hora de analizar tanto los errores como los aciertos, ya que en ocasiones el estudiante evita de forma consciente los errores.

Respecto a la Interlengua observamos como está estrechamente ligada a la adquisición de una segunda lengua, ya que analiza lo que sucede en la mente del aprendiz, cómo usa los datos y los pone en práctica. Sin embargo, la IL es dinámica al mismo tiempo que es sistemática, lo que significa que el sistema lingüístico que se está formando en la mente del estudiante, se desarrolla con sus propias reglas gramaticales. En el proceso de IL interviene el *input*, el *intake* y el *output*. Un término que está directamente relacionado con la IL es el de Fossilización, fenómeno que alude al ‘estancamiento’ durante el aprendizaje de

la L2 y que da como resultado la conservación de ciertos errores en la lengua meta.

Sin embargo, el estudiante cuenta con una serie de estrategias de aprendizaje y de comunicación. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el individuo desarrolla acciones para que el aprendizaje resulte más sencillo; mientras que en las estrategias de comunicación el objetivo es ofrecer al estudiante una serie de instrumentos para ayudarlo en su comunicación en la lengua meta.

El último apartado que dedicamos a la parte teórica plantea el tema de la transferencia del portugués al español, entendiendo por transferencia un determinado proceso lingüístico que usa el conocimiento de la lengua materna para la adquisición de la L2 y que se basa en el concepto de gramática de la L1 para comprender los nuevos de la L2. En el caso del portugués al español, principalmente en aquellos estudiantes de un nivel elemental recurren constantemente a la transferencia de la L1 para comunicarse en español y la facilidad con la que se da este hecho, ya que la estructura de ambas lenguas es muy similar. No obstante, pueden darse transferencias positivas y negativas, esto es, en determinados casos la transferencia de la L1 en la L2 ayuda a comunicarse, mientras que en otros, conducen al error.

Respecto a la parte práctica de este trabajo, contamos con tres capítulos, una Metodología, un Análisis de Errores e Interlengua de los cuestionarios y una Propuesta Didáctica.

En la Metodología explicamos aquellos conceptos que aplicamos posteriormente en el análisis de los cuestionarios. En cuanto a los cuestionarios, como vimos, se distribuyen en tres niveles: elemental, intermedio y superior. El nivel elemental se llevó a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas) en el estado de São Paulo, el nivel intermedio se realizó en la Universidad Federal de Viçosa (UFV) en el estado de Minas Gerais, y por último, el nivel superior se efectuó en la Universidad Estadual



Paulista (UNESP) en el Campus Universitario de Araraquara, en el estado de São Paulo. Cada nivel está compuesto por diez informantes universitarios.

A su vez, los cuestionarios, se dividen en: escritos y orales. Los escritos se componen de ejercicios que cuentan con estructuras donde el verbo puede o no regir una preposición en español. Y en los orales, con cinco preguntas por nivel, que presentan aquellas estructuras más comunes para cada nivel.

No obstante, al final de dicho capítulo, creímos conveniente aportar una definición de lo que consideramos “preposición”, sus tipos y usos con el fin de ofrecer una pequeña base teórica.

Respecto al Análisis de Errores e Interlengua de los cuestionarios escritos, en primer lugar presentamos unos gráficos generales sobre los datos de los informantes, estos datos son: la edad, los años de estudio de español en su totalidad, las horas de estudio de español por semana, el lugar donde estudió (colegio, instituto o universidad) y durante cuánto tiempo en dichas instituciones.

Posteriormente presentamos un gráfico general de cada ejercicio con sus correspondientes porcentajes, para pasar a los gráficos individuales, es decir, se analiza cada oración compuesta o no por una preposición de forma particular con el fin de saber el porcentaje de aciertos y errores de los diez informantes.

En cuanto al método utilizado en la parte oral, ofrecimos una ficha técnica previa en cada nivel y una transcripción fonética de las conversaciones grabadas de los diez informantes (que se corresponden con los informantes de la parte escrita). Una vez detectados los errores en las transcripciones fonéticas, presentamos los gráficos con los porcentajes para ser analizados.

De los errores encontrados, tanto en la parte escrita como en la oral, concluimos que fueron de diferentes tipos: interlingüísticos, intralingüísticos, de tipo descriptivo, y por último en el nivel avanzado encontramos errores que están fosilizados en la interlengua del estudiante.

En resumen, el hecho de que el portugués y el español compartan una estructura muy parecida supone, en un inicio para el estudiante brasileño de

español, una ventaja, pero en niveles como el intermedio y más acentuadamente en el nivel superior, puede convertirse en una desventaja por ese tipo de fosilizaciones.

El último capítulo está dedicado a la creación de una breve Propuesta Didáctica. Está elaborada a partir de los cuestionarios escritos y del análisis de errores, ya que la finalidad es la de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el uso de verbos que rigen o no preposición en español. Por tanto, presentamos tres niveles: elemental, intermedio y superior. Para cada nivel, se presenta una muestra gramatical, otra para desarrollar la expresión escrita y por último, la expresión oral.

En conclusión, el aprendizaje de las preposiciones en lenguas tan similares como es el caso del portugués y el español ocupa un papel muy importante, precisamente por la frecuencia con la que aparecen estructuras con o sin preposición y por las distinciones de significado que establecen a nivel semántico que, a veces, resultan excesivamente minuciosas. Por tanto, en este trabajo, aún tratándose de abordar una realidad tan extensa como compleja, creemos haber aportado, al menos, un breve estudio con la finalidad de poder elaborar una metodología que mejore el aprendizaje de estructuras que contienen verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

### **BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA:**

ABBOT, G. (1980): "Towards a more rigorous analysis of foreign language errors", *International Review of Applied Linguistics*, 8, pp. 121-134.

ABREU, A. S. (1990): "Algumas considerações sobre a língua portuguesa no Brasil", *Revista de la Escuela Oficial de Idiomas*, VIII, pp. 27-28.

ADLER, S. (2001): "Les locutions prépositives: questions de méthodologie et de définition", *Travaux de Linguistique*, 42-43, pp. 157-170.

ALBA DE DIEGO, V. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1980): "Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos", *BRAE*, LX, pp. 95-129.

ALBA DE DIEGO, V. (1995): "La cortesía en la petición de permiso", *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, 13, pp. 13-24.

ANDERSEN, R. (1982): "Determining the linguistic attributes of language attrition", en B. Freed y R. Lambert (eds.): *The Loss of Language Skills*, Rowley, Mass: Mewbury House, pp. 83-118.

ANDERSEN, R. (1984): *Second Language: a Crosslinguistic Perspective*, Rowley, Newbury.

ANDERSON, J. (1978): "Order of Difficulty in Second Language Acquisition", en W. Ritchie (ed.), *Second Language Acquisition Research*, New York, Academic Press, pp. 91-108.

APARECIDA DUARTE, C. (1999): “Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños”, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 511-518.

APARECIDA DUARTE, C. (1997): *Análisis contrastivo de las preposiciones portuguesas y españolas. Análisis de errores en el uso de las preposiciones españolas por luso hablantes brasileños*, Memoria de investigación, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.

ARABSKI, J. (1979): *Errors as Indicators of the Development of Interlanguage*, Katowice, Uniwersytet Slaski.

ARD, J. y T. HOMBURG (1983): “Verification of language transfer”, en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 157-176.

ARDILA, R. (1970): *Psicología del Aprendizaje*, Madrid, Edit. Siglo XXI de España Editores.

BALBINO DE AMORIM BARBIERI DURÃO, A. (1999): *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, UEL.

BARALO OTTONELLO, M. (2004): “La interlengua del hablante no nativo”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.

BARALO OTTONELLO, M. (1996): “La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras”, *REALE*, 5, Universidad de Alcalá, pp. 9-42.

BARALO OTTONELLO, M. (1996): *Errores y fosilización*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, col. Aula de Español.

BARROS, E. M. (1985): *Nova gramática da língua portuguesa*, São Paulo, Atlas.

BENEDETTI, A. M. (2001): “Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español”, en *Forma, Formación de Formadores*, 2, pp. 5-29. Madrid, SGEL.

BENEDETTI, A. M. (1993): *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español*, Tesis inédita, Universidad Complutense de Madrid.

BENEDETTI, A. M. (2002): “El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos”, *Carabela*, 51, Madrid, SGEL.

BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford, Basil Blackwell.

BIALYSTOK, E. y M. SHARWOOD SMITH (1985): “Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition”, *Applied Linguistics*, 6, pp. 101-117.

BLUM-KULKA, S. y E. LEVIESTON (1983): “Universals of lexical simplification”, en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman, pp. 119-139.

BONGAERTS, T. y N. POULISSE (1989): “Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different”, *Applied Linguistic*, 10, pp. 253-268.

BORREGO LEDESMA, I. (2001): “Errores y aprendizaje”, *Forma Formación de Formadores: Interferencias, cruces y errores*, 2, Madrid, SGEL.

BOSQUE, I. y VIOLETA DEMONTE (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa-Calpe.

BOUTON, L. (1976): “The problem of Equivalente in Contrastive Analysis”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 14, pp. 143-163.

BRIÈRE, E. (1968): *A Psycholinguistic Study of Phonological Interference*, The Hague, Mouton.

BRIONES, A. I. (2002): “Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva”, *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Brasilia: Consejería de Educación, Embajada de España, pp. 59-68.

BRIZ, A. (1995): *La conversación coloquial: materiales para su estudio*, Valencia: Departamento de Filología Española, Facultad de Filología, Universitat de València.

BRIZ, A. (1996): *Pragmática y gramática del español hablado*, Zaragoza, Pórtico.

BRIZ, A. (2000): *¿Cómo se comenta el texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.

BRIZ, A. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco-Libros.

BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid, SGEL.

BROWN, R. (1981): *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*, México, Trillas.

BRYNE, J. (1999): “Las preposiciones”, en BOSQUE, I. y VIOLETA DEMONTE (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa-Calpe, pp. 657-703.

BUSTOS GISBERT, J. M. ( 1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, pp. 11-40.

BUSTOS GISBERT, J. M. Y J. SÁNCHEZ IGLESIAS (2006): *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*, Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones.

CABRAL DE SOUSA, M. (2003): “O Português, língua estrangeira, em terras de Espanha”, en Pardo Aragonés, J. (ed.) (2003): *Un puente entre dos culturas: aproximación a la lengua y cultura hispanolusas*, Huelva, Universidad de Huelva.

CANTERO SERENA, F. J. (1992): “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas”, *IV Congreso de ASELE*, Madrid.

CARTER, R. y M. MCCARTHY (1995): “Grammar and the Spoken Language”, *Applied Linguistics*, 16, pp. 141-158.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método, serie Granada Lingüística.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004): “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”, *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 0. <http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>

CERVERA, A. Y SALAS PARRILLA, M. (1998): *Como se hace un trabajo escrito*, Madrid, Ediciones del Laberinto.

CERVERA, A. (1999): *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid, Espasa Calpe.

CHOMSKY, N. (1984): *Reflexiones acerca del lenguaje: adquisición de las estructuras cognoscitivas*, México, Trillas.

CHOMSKY, N. (1986): *Barriers*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid, Eudema.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996): *Usos prepositivos en español*, Murcia, Universidad de Murcia.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1998): *Estudios de gramática cognitiva*, 2 vols., Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (2003): *Locuciones prepositivas: sobre la gramaticalización en español*, Alicante, Universidad de Alicante.



COOK, V. J. (1969): "The Analogy between First and Second Language Learning", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7, pp. 207-216.

COOK, V. J. (1978): "Second language learning: a psycholinguistic perspective", *Language Teaching*, 11, pp. 73-89.

CORDER, S. P. (1986): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

CORDER, S. P. (1992): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México, Limusa.

CORDER, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9, pp. 147-160.

CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

CORDER, S. P. (1971): "Describing the language learner's language", *CILT Reports and Papers*, 6, pp. 155-173.

CORDER, S. P. (1974): "Error analysis", en J. Allen y S. P. Corder (edes.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol 3, London, Oxford University Press, pp. 121-142.

CORDER, S. P. (1977): "<<Simple codes>> and the course of the learner's initial heuristic hypothesis", *Studies in Second Language Acquisition*, 1, pp. 1-10.

CORDER, S. P. (1978): "Language distance and the magnitude of the learning task", *Studies in Second Language Acquisition*, 2, pp. 27-36.

CORDER, S. P. (1981a): "Formal simplicity and functional simplification", en J. Andersen (ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 105-134.

CORDER, S. P. (1983): "A role for the mother tongue", en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 18-31.

CORTÉS PARAZUELOS, M. H. (1990): "El crecimiento económico español visto a través de los cuatro grandes sectores productivos", *Papeles de economía española*, 45, p. 20.

CORTÉS PARAZUELOS, M. H. (1995): "Lo que es a ellos, ¡lo difícil que les resulta!", *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, pp. 97-104.

CORTÉS PARAZUELOS, M. H. (1995): "Las técnicas de creación del chiste oral: texto, co-texto y contexto situacional", *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, 13, pp. 83-102.

CORTÉS PARAZUELOS, M. H. (1996): "Una experiencia en clase: el chiste lingüístico", *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Santander, pp. 287-296.

CRIADO DE VAL, M. (1972): *Fisonomía del español y de las lenguas modernas: características del español con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*, Madrid, S.A.E.T.A.

CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

DELBECQUE, N. (1990): "Towards a cognitive account of the use of the prepositions *por* and *para* in Spanish", en *E. H. Casad*, pp. 249-318.

DE OLIVEIRA BARREIRA, V. L. (2003): "El infinitivo portugués y español", *Forma, Formación de profesores*, 5, pp. 81-110.

DE VEGA, M. (1990): *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza.

DI PIETRO, R. (1971): *Language Structures in Contrast*, Rowley, Mass., Newbury House.

DÖRNYEI, Z. (2003): *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*, Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

DULAY, H. (1982): *Language two*, New York, Oxford University Press.

DULAY, H. y M. BURT (1974): "Creative construction in second language learning and teaching", *Language Learning*, 4, pp. 27-56.

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994): *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, R. (1995): "Modified oral input and the acquisition of word meanings", *Applied Linguistics*, 16, pp. 409-441.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

ESPAÑOL, M. T. (1996): "Algunas insuficiencias de la clasificación de la interferencia lingüística", en A. Briz (Coord.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado*, Zaragoza, Pórtico, pp. 299-303.

ESTEVEZ DOS SANTOS COSTA, A. L. (1998): "Hacia una didáctica de la gramática: nuevos modelos de ejercicios gramaticales para la enseñanza de ELE a lusohablantes", *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 291-303.

FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.

FISIAK, J. (ed.) (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon.

FENTE GÓMEZ, R. (1980): *Lingüística de contrastes*, Granada, Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia, Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes, vol. 1.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (1999): *Las preposiciones en español*, Salamanca, Colegio de España.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1988): “Interlengua y análisis de errores”, *CABLE*, 1, pp. 27-35.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. (1994): “El aprendiz de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo” en CIFUENTES, J. L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, pp. 197-205.

GEESLIN, K. y P. GUIJARRO (2006): “Second Language Acquisition of Variable Structures in Spanish by Portuguese Speakers”, *Language Learning*, 56, pp. 53-107.

GIVÓN, T. (1971): “Historical syntax and synchronic morphology: an archaeologist’s field trip”, en *Chicago Linguistic Society*, 7, pp. 394-415.

GÓMEZ TORREGO, L. (1998): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.

GÓMEZ TORREGO, L. (2000): *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM.

GÓMEZ TORREGO, L. (2004): *Manual de español correcto. Vol.1, Acentuación, puntuación, ortografía, pronunciación, léxico, estilo*, Madrid, Arco-Libros.

GÓMEZ TORREGO, L. (2004): *Manual de español correcto. Vol. 2, Morfología y sintaxis*, Madrid, Arco-Libros.

GREGG, K. R. (1995): "Review of V. Cook. 1993: *Linguistics and Second Language Acquisition*", *Second Language Research*, II (I), pp. 90-94.

GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco-Libros.

GUMPEZ, J. J. y E. HERNÁNDEZ-CHAVEZ (1975): "Cognitive aspects of bilingual communication", en HERNÁNDEZ-CHAVEZ, COHEN, A. Y BELTRANO, A. (eds.) (1975): *El lenguaje de los chicanos*, Arlington, Va: Center of Applied Linguistics, pp. 154-164.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1992): "Valores atípicos de las preposiciones", *Scripta Philologica in Honores Juan M. Lope Blanch*, I, México, UNAM, pp-59-78.

HATCH, E. (ed.) (1978): *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1984): *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición de la lengua materna*, Madrid, Ed. Siglo XXI.

HERNANDO CUADRADO, L. A. (1994): *La estructura oracional en español*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.

HERNANDO CUADRADO, L. A. (1994): *Aspectos gramaticales del español hablado*, Madrid, Ediciones pedagógicas, D.L.

HERNANDO CUADRADO, L. A. (2002): “La preposición en español”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Vol. 14, pp. 145-149.

HERNANDO CUADRADO, L. A. (2007): “*Aspectos teóricos de los modelos fonológicos*”, Madrid, Dicenda: Cuadernos de filología hispánica, pp. 105-123.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, pp. 35-50.

HIGUERAS GARCÍA, M., BERMEJO RUBIO, I. y VAERA MÉNDEZ, C. (1998): “Reflexiones en torno a una encuesta sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, pp. 289-298.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2002): “Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con internet”, *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, pp. 109-122.

HOLMES, J. y R. G. RAMOS (1993): “False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies”, en HUCKIN, T., HAYNES, M. y COADY, J. (eds.) (1993): *Seconds Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, pp. 86-108.

HUMBOLT, W. (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Barcelona, Editorial Anthropos.

HURTADO VALERO, P. M. (2004): *Un ensayo de sintaxis cognitiva del español*, Málaga, Universidad de Málaga.

IGLESIAS CASAL, I. (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, en *Carabela*, 54, pp. 5-28. Madrid, SGEL.

ISLAS CANALES, M. R. (2005): “Tres niveles de abstracción dentro del pensamiento chomskiano del lenguaje”, en *Coatepec*, 8, pp. 37-58.

IZQUIERDO MERINERO, S. (2002): “Valoraciones subjetivas de los aprendices de español ante las semejanzas del portugués y el español”, *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Brasilia: Consejería de Educación, Embajada de España, pp. 153- 156.

JACKSON, H. (1981): “Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English”, en FISIÁK, J. (ed.) (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon, pp. 195-205.

JAMES, C. (1980): *Contrastive Analysis*, London, Longman.

KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.

KODA, K. (1997): “Orthographic knowledge in L2 lexical processing”, en COADY, J. y HUCKIN, T. (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*, New York, Cambridge, pp. 35-52.



LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan.

LAGUNA CAMPOS, J. (2005): “Gramática de las preposiciones”, *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español*, Sevilla, pp. 526-533.

LAMIROY, B. (2001): “La préposition en français et en espagnol: une question de grammaticalisation”, *Langages*, 139, pp. 91-104.

LANGACKER, R. W. (1972): *A linguagem e sua estrutura*, Brasil, Vozes Limitada.

LANGACKER, R. W. (1991): *Foundations of cognitive grammar*, 2 vols. California, Stanford University Press.

LANGACKER, R. W. (2000): *Grammar and conceptualization*, Berlín. Mouton de Gruyter.

LARSEN-FREEMAN, D. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

LÁZARO MORA, F. (1976): “Algunas notas sobre la preposición”, *Homenaje a Alvar*, II, pp. 375-390.

LEEMAN, D. (1999): “La préposition: un ‘auxiliaire’ du nom?”, *Langages*, 135, pp. 75-86.

LENARDUZZI, R. (1996): *Las preposiciones por y para en los complementos verbales de espacio y tiempo*, Milán, Bulzoni.

LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.

LICERAS, J. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.

LÓPEZ ALONSO, C. y A. SÉRÉ (2002): “Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo”, *Carabela*, 52, p. 5-22.

LÓPEZ, M<sup>a</sup> L. (1970): *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*, Madrid, Gredos.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco-Libros.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2004): “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 69-84.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (1980): *Gramática del español III: Las partes de la oración*, Madrid, Arco-Libros.

LUQUE DURÁN, J. D. (1973): *Las preposiciones. I Valores generales. II Usos idiomáticos*, Madrid, SGEL.

MACEIRAS FAFIÁN, M. (2002): *Metamorfosis del lenguaje*, Madrid, Síntesis.

MALDONADO GONZÁLEZ, M. C. (1991): *Discurso directo y discurso indirecto*, Madrid, Taurus.

MALDONADO GONZÁLEZ, M. C. (2005): “Las palabras en su contexto”, *Palabras, norma, discurso : en memoria de Fernando Lázaro Carreter*, pp. 755-762.

MARCOS MARÍN, F. (2004): “Aportaciones de la lingüística aplicada” en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 25-41.

MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1991): *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.

MARCOS MARÍN, F. (1983): *Metodología del español como lengua segunda*, Madrid, Alambra.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 261-286.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

MARTÍNEZ AGUDO, J. (2004): *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. (2001): “De sintaxis alarquiana: el papel de las preposiciones”, en MÉNDEZ-J MENDOZA, E. y CONGOSTO, Y. (eds.), (2001): *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 31-41.

MARTINS MANO DORNELLES, H. (1991): *Estudios lingüísticos comparados del portugués americano y del español europeo*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004): “Aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de una L2”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 43-68.

MAYOR, J., SUENGAS, A. Y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1993): *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis.

MORENO CABRERA, J. C. (2000): *Curso universitario de lingüística general. vol. 2., Semántica, pragmática, fonología y morfología*, Madrid, Síntesis.

MORENO FERNÁNDANDEZ, F. (2004): “Aportaciones de la Sociolingüística”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 85-104.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Madrid, Ariel.

MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.

NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1993): *Uso de las preposiciones*, Madrid, SGEL.

NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1988): “Sobre el ligamento prepositivo”, *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, Madrid, Castalia, I, pp. 459-479.

OTERO BRABO CRUZ, M.L. (2005): “Diccionario de falsos amigos (Portugués-Español): propuesta de la utilización en la enseñanza del español a luso hablantes”, *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español*, Sevilla, pp. 632-636.

PARDO ARAGONÉS, J. (2003): “Presencia del español como lengua extranjera en países de habla portuguesa”, en PARDON ARAGONÉS (ed.) (2003): *Un puente entre dos culturas: aproximación a la lengua y cultura hispanolusas*. Huelva, Universidad de Huelva.

PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (eds.) (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.

PAVÓN LUCERO, M.V. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en BOSQUE, I. y VIOLETA DEMONTE (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa-Calpe, Cap. 9, pp. 565-653.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (coord.) (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores: (español-portugués y español-chino)*, Madrid, Edinumen.

PINILLA GÓMEZ, R. (1994): “Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante nativo (HN)/Hablante no nativo (HNN)”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.) (1994): *Problemas y Métodos en la enseñanza de español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 163-173.

PINILLA GÓMEZ, R. (1997): *Estrategias de comunicación e interlengua en la enseñanza del español lengua extranjera (ELE)*, Tesis inédita, Universidad Complutense de Madrid.

PINILLA GÓMEZ, R. (2000): “El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE”, *Carabela*, 47, pp. 53-67.

PINILLA GÓMEZ, R. (2004): “Las estrategias de comunicación”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 435-446.

PINILLA GÓMEZ, R. (2004): “La expresión oral”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 879-897.

PUJOL BERCHE, M. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa.

REBOLLO TORÍO, M. A. (1997): “Preposiciones sobre los llamados ‘temas’”, *Anuario de estudios filológicos*, 20, pp. 355-364.

REBOLLO TORÍO, M. A. (1997): “Algunas observaciones sobre la presencia/ausencia de a + complemento directo”, *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 14-15, pp. 49-58.

REBOLLO TORÍO, M. A. (2002): “¿Preposiciones? y sujetos”, *Revista de investigación lingüística*, 5, pp. 209-227.

RICHARDS, J. (1988): *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Harlow, Longman.

RICHARDS, J. (1971): “Error analysis and second language strategies”, *Language Sciences*, 17, pp. 12-22.

ROBINSON, P. (2001): *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.

ROBLES ÁVILA, S. (1997): “Análisis de errores: el caso de los comparativos y superlativos en español”, *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 685-692.

ROBLES ÁVILA, S. (2005): “La enseñanza de español a extranjeros. Estado de la cuestión”, *Interlingüística*, 16, pp. 1-18.

ROGIEST, E. (1996): “El régimen directo preposicional del rumano y del portugués en contraste con el español”, en KOCK, J. (Ed.) (1996): *Gramática española: enseñanza e investigación, Lingüística Contrastiva*, I, 4, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 63-96.

ROGIEST, E. (2000): “Norma y sistema en la comparación de las preposiciones espaciales portuguesas y españolas”, *Iberorromania*, 21, pp. 1-20.

SALAS QUESADA, P. (2005): “Los inicios de la enseñanza de la lengua española en Portugal”, *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español*, Sevilla, pp. 799-804.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. y PINILLA GÓMEZ, R. (2002): *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ RODRIGUEZ, J. (2001): “Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español en alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje)”, en *Forma, Formación de Formadores*, 2, pp. 85-100. Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ RODRIGUEZ, J. (2000): “Interferencias léxicas del portugués en el aprendizaje del español”, *Frecuencia-L*, 15, pp. 40-44.

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco-Libros.

SANTOS GARGALLO, I. (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 391-410.



SANZ, C. (1999): *Bilingüismo, capacidad cognitiva y aprendizaje de lenguas*, Valencia, Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes, 21.

SCHACHTER, J. (1978): "Interrelationships between total production and error production in the syntax of adult learners", *Papers in ESL*, NAFSA.

SCHIMIDELY, J. (Coord.) (2001): *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués, al italiano y al francés*, Madrid, Arco-Libros.

SEARLE, J. R. (1996): *El redescubrimiento de la mente*, Barcelona, Crítica.

SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.

SILVESTRI, D. (1977): *La Teoria del Sostrato: Metodi e Miraggi*, Naples, Gaetano Macchiaroli.

SOARES DA SILVA, A. (1997): "A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Lingüística", *Revista Portuguesa de Humanidades* 1, pp. 59-101, Braga, Universidad Católica de Braga, <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>.

SWAIN, M. (1997): "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use", en SHMITT, N. y McCARTHY, M. (eds.) (1997): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 156-180.

SWAIN, M. (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics*, 16, pp. 371-391.

TANAKA, S. (1987): *Language transfer as a constraint on lexico-semantic development in adults learning a second language in acquisition-poor environments*, Ann Arbor, Mi., University Microfilms International.

TAYLOR, J. R. (2005): *Linguistics categorization*, Oxford, Oxford University Press.

TRUJILLO, R. (1971): "Notas para el estudio de las preposiciones españolas", *BICC*, XXV, pp. 234-239.

UEDA, H. (1990): "Frases prepositivas del español", *Revista de la Facultad de Ciencias Humanísticas de la Universidad de Tokio*, 22, PP. 9-23.

VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.

VÁZQUEZ CUESTA, P. y M. A. MENDES DA LUZ (1971): *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Ediciones 70.

VEZ JEREMIAS, J. M. (2004): "Aportaciones de la lingüística contrastiva", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 147-163.

VEZ JEREMIAS, J. M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.

VEZ JEREMIAS, J. M. (1984): *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga, Ágora.

VILCHES VIVANCOS, F. (1999): *El menosprecio de la lengua: el español en la prensa*, Madrid, Dykinson.

VILCHES VIVANCOS, F. y SARMIENTO, R. (2004): *La lengua española y comunicación*, Madrid, SGEL.

VILLATORO, J. (2005): “Preposiciones honestas. Una propuesta de representación gráfica para su aprendizaje”, *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español*, Sevilla, pp. 915-918.

VV. AA. (2003): *Cognitive Linguistics in Spain at the turn of the century (II) (Metaphor and metonymy)*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

VV. AA. (2006): *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Desarrollos Recientes*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.

VV. AA. (2000): *Cuadernos Cervantes*, 29, Especial “Lingüística contrastiva” (aplicada a la enseñanza de E/LE para alumnos alemanes, franceses, ingleses, italianos, suecos y portugueses).

VV. AA. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Fundación Antonio Nebrija.

WEINREICH, U. (1953): *Languages in Contact*, The Hague, Mouton.

ZOBL, H. (2001): “The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition”, *Language Learning*, 30, pp. 43-57.

ZULUAGA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Tübinga, Max Hueber.

#### **MANUALES DE E/LE:**

APARECIDA DUARTE, C. (1999): *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*, Madrid, Edinumen.

ASSALI, S. M. (2001): *Conjugação de Verbos em Espanhol*, São Paulo, Ática.

FERNÁNDEZ DÍAZ, R. (1999): *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués. Dificultades generales. Nivel Intermedio-Avanzado*, Madrid, Arco-Libros.

GÜTIERREZ, E. (2006): *Español para brasileños*, Colección Contrastes. Madrid, SGEL.

MASIP, V. (2000) *Gramática Española para Brasileños*, Barcelona/Río de Janeiro, Difusión/Paisagem.

MILANI, E. M. (2000): *Gramática de Español para Brasileiros*, São Paulo, Saraiva.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués*, Madrid, Arco-Libros.

RODRÍGUEZ MONZÚ FREIRE, M. T. (1994): *Síntesis gramatical de la lengua española*, Faculdade Ibero-Americana/Novos Livros Editora Ltda., São Paulo.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N. (2007): *Nuevo Español 2000. Nivel Elemental. Libro del alumno*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N. (2007): *Nuevo Español 2000. Nivel Medio. Libro del alumno*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N. (2007): *Nuevo Español 2000. Nivel Superior. Libro del alumno*, Madrid, SGEL.

SANZ JUEZ, A. (1999): *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués*, Madrid, Arco-Libros.

SARMIENTO, R. (1999): *Gramática progresiva de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.

SARMIENTO, R. (1997): *Manual de corrección gramatical y estilo: español normativo, nivel superior*, Madrid, SGEL.

## **DICCIONARIOS:**

ALCAZAR, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997): *Diccionario de Lingüística Moderna*, Barcelona, Ariel.

ALAVAR EZQUERRA, M. (dir.), MORENO FERNÁNDEZ, F. (coord.) (1995) *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Vox-Bibliograf, Barcelona.

CVC: Diccionario de términos clave de ELE, en  
[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

DADE (1997): *Diccionario Avanzado Didáctico del Español*, Madrid, SM.

DUEA (1996): *Clave: diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM.

FEIJOÓ HOYOS, B. L. (1999): *Diccionario de falsos amigos, español-portugués portugués-español*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.) (1996) *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Santillana-Univ. De Salamanca, Madrid.

MARTIN, R. (1997). *Pequeno dicionário brasileiro espanhol-português/português-espanhol*. 1. ed. São Paulo, Oficina de Textos.

MALDONADO, C. (dir.), Almarza, N. y Rivero, M. (coord.) (2002) *Diccionario de español para extranjeros*, SM, Madrid.

NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (2001): *Diccionario de construcciones sintácticas del español: preposiciones*, Madrid, Universidad Autónoma.

RAE (2004): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa. [www.rae.es](http://www.rae.es)

VV.AA. (2005): *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, Lisboa, Editora Positivo.

VV. AA. (2006): *Minidicionário Saraiva Espanhol Português - Português Espanhol* - 6ª Ed., Brasília, Editora Saraiva.